UNIVERSITATEA BUCUREŞTI

FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ŞI ŞTIINȚELE EDUCAȚIEI

Secția Psihologie

DEPARTAMENTUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT LA DISTANȚĂ

Psihologia învățării

Titular curs

Conf. Dr. Valeria Negovan

Email: negovanv@gmail.com

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Cuprinsul cursului

Modul 1 – Învățarea ca obiect al cunoaşterii ştiinţifice

Modul 2 – Învățarea – activitate multidimensională, multifazică şi multinivelară

Modul 3 - Autonomia şi autodirijarea în învățare – fundamente şi resurse. Eficiența în învățare

Modul 1 – Învățarea ca obiect al cunoaşterii ştiinţifice

Unitatea de învățare 1: De la intuiții la modele explicative şi teorii în psihologia învățării

Unitatea de învățare 2: Abordarea tradițională a învățării

Unitatea de învățare 3: Abordarea contemporană a învățării

Modul 2 – Învățarea – activitate multidimensională, multifazică şi multinivelară

Unitatea de învățare 1: Niveluri şi forme de învățare

Unitatea de învățare 2: Noi dimensiuni ale învățării în societatea contemporană

Unitatea de învățare 3: Învățarea în contextul dezvoltării personale şi profesionale a ființei umane. Învățarea la vârsta adultă

Modul 3 - Autonomie şi autodirijare în învățare – fundamente şi resurse. Eficiența în învățare

Unitatea de învățare 1: Autoreglarea – fundament al autonomiei şi autodirijării în învățare

Unitatea de învățare 2: Strategiile de învățare – resurse ale autonomiei şi autodirijării în învățare

Unitatea de învățare 3: Stilul de învățare – expresia deplinei autonomii în învățare

Suport de curs:

Valeria Negovan (2010). *Psihologia învățării*, Bucuresti: Editura Universitară.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

MODULUL I

Învățarea ca obiect al cunoaşterii ştiinţifice

Unitatea de învățare 1: De la intuiții la modele explicative şi teorii în psihologia învățării

1.1.Premisele cunoaşterii ştiinţifice a învățării

1.2.Definiții, modele explicative şi teorii ale învățării

Unitatea de învățare 2: Abordarea tradițională a învățării

2.1.Abordarea atomar-asociaționistă a învățării (Teoriile învățării prin condiționare)

2.2.Abordarea holistă a învățării (Teoriile cognitive şi teoria cîmpului)

2.3.Probleme tipice ale învățării în principalele teorii ale învățării

Unitatea de învățare 3: Abordarea contemporană a învățării

3.1. Intuiții cu privire la omul care învață esențialmente în baza activismului său fundamental (psihologia cognitivă)

3.2. Perspectiva constructivistă asupra învățării

3.3. Teoriile cognitiv-sociale şi perspectiva fenomenologică asupra învățării

Activitate tutorială: Evoluția cunoaşterii ştiinţifice în psihologia învățării

Tema de control: De la a învăța să ştii la a învăța să fii – evoluția modalităților de explicare a învățării

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Unitatea de învăţare nr. 1

De la intuiţii la modele explicative şi teorii în psihologia învăţării

1.3. Premisele cunoaşterii ştiinţifice a învăţării

1.4. Definiţii, modele explicative şi teorii ale învăţării

Obiective

La sfârşitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:

- descrie treptele cunoaşterii ştiințifice în psihologia învățării
- să descrie cele mai importante diferențe între cunoaşterea comună şi cunoaşterea ştiințifică a învățării
- definească învățarea

1.1. Premisele cunoaşterii ştiinţifice a învăţării

Învățarea este una dintre problemele centrale ale psihologiei, înțelegerea şi explicarea ei ştiințifică fiind una dintre cele mai vechi provocări ale omului care aspiră la cunoaşterea de sine.

Cunoaşterea ştiințifică a învățării presupune:

- Descriere,
- Explicare,
- Predicție.

Studiul ştiințific al învățării a început la sfârşitul sec. XIX odată cu înființarea la Leipzig a laboratorului de psihologie experimentală condus de W. Wundt.

Abordarea ştiințifică a învățării implică:

- Experiență personală
- Intuiție
- Consens social şi cultural
- Interpretare
- Raționament logic
- Metode ştiințifice

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Premisele cunoaşterii ştiinţifice a învăţării sunt:

- Teoriile implicite ale învăţării
- Abordările filosofice ale învăţării
- Cercetările experimentale asupra comportamentului animal

Reflecţii asupra învăţării se întâlnesc în cunoaşterea comună, în concepţiile, credinţele şi opiniile populare despre învăţare, alcătuind ceea ce epistemologia numeşte *teoriile implicite ale învăţării*. Astfel, ideea că învăţarea se produce prin recompensă şi sancţiune este cea mai populară şi tradiţională opinie despre învăţare. O altă teorie implicită despre învăţare este aceea că ea constă într-un proces de acumulare de cunoştinţe predarea fiind umplerea depozitului care este mintea umană cu diferite informaţii (Lindgren, 1967, pp.211 – 243)

Teoriile filosofice ale învăţării sunt mai mult reflecţii asupra naturii cunoaşterii umane decât asupra naturii învăţării în sine dar au contribuit la conturarea unei modalităţi mai riguroase de abordare a învăţării. Socrate, prin metoda sa de discuţie (maieutica) "sugerează că ideile se află deja în mintea rodnică a subiectului, însă necesită să fie moşite ca să se manifeste" (Blackburn, 1999, p.253). A "moşi" (maieutikos) ideile constă în a pune întrebări euristice elevului în aşa fel încât acesta, răspunzând la ele, să descopere că de fapt cunoaşte problema pusă în cauză. Platon, cu concepţia sa despre cunoaştere aduce în discuţie problema diferenţelor dintre oameni în ceea ce priveşte potenţialul de învăţare. Aristotel, interesat de psihologie, gândire şi limbaj, intuieşte legile asocierii (contiguitatea, similitudinea şi contrastul). Doctrina disciplinei mentale susţine că studiul disciplinează mintea aşa cum antrenamentul fizic al unui atlet disciplinează corpul, J.J.Rosseau apreciază că natura şi inocenţa sunt afectate de educaţie şi că sănătatea senzorială şi corporală sunt mai importante decât intelectul iar J.F.Herbart că "masa aperceptivă" se formează prin asocierea unor noi idei cu idei deja existente în centrul intelectului. Aceste teorii preştiinţifice ale învăţării (Perkins, 1969) schiţează deja unele dintre direcţiile în care se vor orienta cercetările de psihologia învăţării.

Antecedentele istorice ale abordării ştiinţifice a învăţării umane sunt oferite de cei trei mari iniţiatori ai studiului învăţării la animale: Darwin (mijlocul anilor 1800), Pavlov (începutul anilor 1900) şi Dollard şi Miller (mijlocul anilor 1900)

Darwin a deschis seria studiilor asupra învăţării la animale în contextul cercetărilor asupra evoluţiei inteligenţei, care era înţeleasă în epocă drept „abilitatea de a face noi modificări, sau de a le schimba pe cele vechi, în acord cu rezultatele propriei experienţe individuale" (Romanes, 1882, p. 4), adică foarte apropiat de definiţia actuală a învăţării.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Ivan Pavlov (1849-1936) îşi bazează studiile asupra învățării pe trăsăturile sau funcțiile sistemului nervos care trebuie să fie explicate de neuropsihologie. Dollard şi Miller (1950) construiesc diverse modele animale ale comportamentului uman.

Multe cercetări experimentale s-au făcut pe animale sub pretextul că procesele fundamentale ale învățării pot fi văzute cu mai multă claritate dacă sunt studiate în formele lor relativ simple şi nu complicate de înaltele procese intelectuale ale ființei umane. Cercetarea pe animale a proceselor fundamentale ale învățării pe lângă faptul că este mai simpla, mai uşor de controlat şi mai puțin costisitoare, permite şi simulările pe calculator.

1.2. Definiţii, modele explicative şi teorii ale învăţării

Studiul experimental al activității de învățare şi al proceselor implicate în această activitate, întreprins fie în serviciul configurării unei teorii generale a învățării, fie din nevoi pragmatice, de ameliorare – optimizare a comportamentului individual, a permis acumularea unei cantități imense de date cu privire la aspecte mai frecvente sau mai puțin frecvente dar specifice învățării.

Aceste date schițează:

- Descripții şi modele descriptive ale învățării
- Explicații şi modele explicative ale învățării
- Teorii ale învățării
- Definiții

Definirea învățării fie a precedat, fie a fost o consecință, fie a fost concomitentă cu abordarea ei experimentală, ceea ce îi conferă un aspecte deseori ecclectic.

În definițiile învățării apar referiri la:

- Ce este învățarea: capacitate, caracteristică, proces, produs etc
- Dimesiunile şi aspectele sale caracteristice: dimensiunea comportamentală sau subiectivă, permanența, stabilitatea transfomrărilor etc.

Învățarea este definită ca şi capacitatea sau caracteristică:

"Capacitatea de a învăța, atât a omului cât şi a animalului este una dintre cele mai remarcabile acte naturale, alături de reproducere şi ereditate" (Woodwoth, Marquis, 1965,

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

p.492); "Probabil cea mai interesantă caracteristică a comportamentului uman este aceea că poate fi modificat prin confruntarea cu noi situații" (Ellis, 1978, p.1)

Învățarea este definită ca proces ("Învățarea este un proces relativ permanent inferat din transformările de comportament rezultate din exercițiu/exersare" (Fontana, 1995, p.142)

Învățarea este definită prin produsele ei: "Este o problemă de convenienţă dacă vom considera învățarea drept achiziție de răspunsuri şi schimbare a forței conexiunilor cu situațiile din viață, sau numai ca schimbare" (Thorndike, 1983, p.25); învățarea "constă în producerea unui sistem unitar al comportamentului, al structurii proceselor psihice şi al personalității, sub acțiunea unor situații unitare" (Itelson, 1967, p.316); se vorbeşte despre învățare "numai în măsura în care un rezultat (cunoştință sau performanță) este achiziționat în funcție de experiență, această experiență putând fi de tip fizic sau de tip logico-matematic" (Piaget, 1972, p.11).

Ca note definitorii ale învățării care se desprind din majoritatea definițiilor ei, reținem:

- ✓ Este un proces care nu poate fi direct observat
- ✓ Este legată de performanță dar nu se identifică cu ea.
- ✓ Este legată de exercițiu - spre deosebire de modificările de comportament produse de alte condiții (oboseala, maturizarea)
- ✓ Este o modificare relativ stabilă – spre deosebire de modificări temporare ca cele din memoria senzorială (Ellis, 1978, p.209)

După D.Fontana definirea învățării prin raportarea la comportament, schimbare şi stabilitate, atrage atenția asupra a 3 lucruri:

1. învățarea trebuie să schimbe individul într-un anume mod;
2. schimbarea trebuie să se producă ca rezultat al experienței;
3. această schimbare trebuie să se exprime în comportament şi să modifice potențialul comportamental. (Fontana, 1995, p.142).

În literatura română de specialitate învățarea este definită în doua mari modalități distincte: în sens larg şi în sens restrâns.

Definițiile învățării exprimă progresul în cunoaşterea notelor ei definitorii, a naturii şi mecanismelor ei, cunoaştere extrem de importantă mai ales pentru cei care trebuie să

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

gestioneze resursele individuale într-un proces coerent şi controlat de optimizare a potențialului adapativ al individului.

Temă: Identificați în literatura română de specialitate o definiție a învățării în sens larg şi o definiție a învățării în sens restrâns

Evoluția cunoaşterii ştiințifice a învățării este evidentă în cadrul explicațiilor psihologice, a *modelelor explicative ale învățării* construite (uneori în cadrul sau pe baza principalelor asumpții ale marilor teorii psihologice, alteori paralel cu acestea) de-a lungul timpului.

Literatura de specialitate focalizată pe un aspect important al ariei problematice a învățării şi anume aplicabilitatea rezultatelor cercetării ştiințifice în practică, se referă mai frecvent la *modelele învățării şi instruirii* decât la marile teorii, devenite clasice ale învățării.

Modelele învățării încercă să examineze toate elementele care contribuie la învățare şi să le sistematizeze astfel încât să poată fi aplicate cât mai uşor în explicarea situațiilor de învățare. Modelele învățării se focalizează pe ceea ce face cel care învață.

Teoriile învățării care fie preced fie succed modelelor explicative sunt „produse" ale cunoaşterii ştiințifice a învățării cu arie mai largă de acoperire decât modelele explicative dar uneori cu mai puțin evidentă aplicabilitate practică.

Una dintre cele mai consistente lucrări pe problema teoriilor învățării (Ernest R.Hilgard şi Gordon H.Bower, 1974) inventariază ca teorii ale învățării (până la acea dată): condiționarea clasică (Pavlov), conexionismul (Thondike), condiționarea prin contiguitate (Guthrie), condiționarea instrumentală (Skinner), teoria sistematică a comportamentului Hull), behaviorismul intențional (Tolman), teoria gestaltului, teoria psihodinamică a lui Freud, funcționalismul, teoria matematică, teorii ale comportamentului bazate pe prelucrarea informațiilor, teoriile neurofiziologice.

Un autor francez (François Doré, 1983) distinge, şi analizează critic, două etape în dezvoltarea construcțiilor teoretice cu privire la învățare: 1. perioada anilor 1900 – 1960 şi 2. etapa sistemelor miniaturale de explicare a învățării.

Teoriile învățării elaborate în perioada anilor 1900-1960, au în comun faptul că în pofida divergențelor şi controverselor care le-au marcat, au o orientare antropocentristă, unele dorindu-se şi teorii generale ale comportamentului uman.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Sistemele miniaturale de explicare a învățării (care nu-şi mai propun formularea unei teorii globale ci încearcă doar să-i explice anumite aspecte particulare) au apărut datorită faptului că începând cu anii 1960, s-a dezvoltat "un oarecare scepticism cu privire la posibilitatea şi necesitatea elaborării de teorii globale ale învățării (…) scepticism ce favorizează apariția unor sisteme miniaturale, adică a unor eforturi teoretice mai puțin ambițioase, având puține legături cu marile sisteme şi nevizând o explicație globală a învățării." (F.Doré, 1983, p.60). Acest scepticism este explicat de autorul citat prin trei cauze: 1.marile teorii ale învățării au suscitat numeroase controverse şi nu şi-au atins obiectivele ambițioase pe care şi le-au asumat; 2. neobehaviorismul skinnerian a deplasat accentul de la construirea unor teorii rafinate la acumularea de date empirice; 3. aşteptările nerealiste generate de marile teorii cu privire la posibilitatea de a ajunge la interpretări definitive şi sigure ale datelor cercetărilor.

F.Doré identifică trei caracteristici ale sistemelor miniaturale de explicare a învățării: 1. se dezvoltă mai degrabă în funcție de problema abordată experimental, decât în funcție de un cadru teoretic general; 2. caută mai degrabă să confirme decât să infirme enunțuri, evitând controversele conceptuale; 3. apar oarecum ecclectice deoarece împrumută concepte din diverse teorii anterioare, uneori contradictorii. Ca exemple de asemenea teorii sunt menționate modelele construite de: 1.Miller, Logan, Amsel, Mowrer, Rescola şi Wagner (în care se regăsesc ideile lui Hull-Spence); 2.Miller, Galanter şi Pribram (după cognitivsmul lui Tolman); 3.Bindra (cu influențe eterogene din marile teorii de început ale învățării); 4.abordarea ethologică.

Cantitatea impresionantă de informații cu privire la învățare acumulată în multitudinea studii întreprinse şi sintetizată sub forma teoriilor învățării ar putea constitui baza elaborării unei teorii de genul celei pe care D.Child o numeşte, în 1997, "teorie comprehensivă" a învățării. D.Child identifică o serie de probleme la care ar trebui să răspundă o asemenea teorie şi anume:

- cum se pot determina limitele capacității de învățare a individului şi cum poate fi aceasta influențată;
- care este influența înnăscutului, vârstei, inteligenței, nivelului de maturizare, mediului, aptitudinilor, personalității asupra capacității de învățare;
- cum sunt asimilate strategiile şi deprinderile cognitive şi cum afectează ele experiența viitoare a individului;
- cum poate fi explicată învățarea simbolică la om;
- care este diferența dintre învățarea la animal şi învățarea la om;

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

- cum poate fi încorporată baza fiziologică şi etologică a individului în managementul învățării;
- care sunt condițiile care favorizează sau inhibă, în timp, achizițiile;
- care este locul impulsului, recompenselor şi sancțiunilor în programele de învățare;
- cum sunt transferate într-o activitate nouă deprinderi învățate într-o altă activitate;
- care sunt condițiile reamintirii şi uitării în învățare;
- ce loc ocupă înțelegerea în diferite forme şi niveluri ale învățării. (Child, 1997, pp.113-114)

Perspective de abordare şi teorii ale învățării

- condiționarea clasică (Pavlov),
- conexionismul (Thondike),
- condiționarea prin contiguitate (Guthrie),
- condiționarea instrumentală (Skinner),
- teoria sistematică a comportamentului Hull),
- behaviorismul intențional (Tolman),
- teoria gestaltului,
- teoria psihodinamică a lui Freud,
- funcționalismul,
- teoria matematică,
- teorii ale comportamentului bazate pe prelucrarea informațiilor,
- teoriile neurofiziologice.

Explicații psihologice şi modele ale învățării

- Explicații şi modele asociaționiste
- Explicații şi modele gestaltiste
- Explicații şi modele cognitiviste
- Explicații şi modele sociocognitiviste
- Explicații şi modele umaniste

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Rezumat

Unitatea de învățare nr.1**,** „Învățarea ca obiect al cunoaşterii ştiinţifice", se referă la: premisele cunoaşterii ştiinţifice în psihologia învățării, definiţiile, modelele explicative şi teoriile învățării. Cunoaşterea ştiinţifică în psihologia învățării vizează să asigure, ca în orice alt domeniu al cunoaşterii ştiinţifice, descrierea şi explicarea structurii şi dinamicii învățării, formularea unor legităţi ale dinamicii acesteia, acurateţea unor predicţii asupra evoluţiei acestora. Înţelegerea "preştiinţifică" (bazată pe cunoaşterea comună, pe reacţiile şi evaluările personale, pe credinţele populare, chiar pe cunoştinţele vehiculate în folclor) trebuie să preceadă şi să sprijine înţelegerea ştiinţifică, nu să o suplinească. Definiţiile învățării exprimă progresul în cunoaşterea notelor ei definitorii, a naturii şi mecanismelor ei, cunoaştere extrem de importantă mai ales pentru cei care trebuie să gestioneze resursele individuale într-un proces coerent şi controlat de optimizare a potenţialului adapativ al individului. Învățarea ca şi concept abstract subliniază distincţia dintre învățare şi alte forme de schimbari comportamentale. Modelele învățării încercă să examineze toate elementele care contribuie la învățare şi să le sistematizeze astfel încât să poată fi aplicate cât mai uşor în explicarea situaţiilor de învățare. Modelele învățării se focalizează pe ceea ce face cel care învaţă. Literatura de specialitate focalizată pe un aspect important al ariei problematice a învățării şi anume aplicabilitatea rezultatelor cercetării ştiinţifice în practică, se referă mai frecvent la *modelele învățării şi instruirii* decât la marile teorii, devenite clasice ale învățării.Una dintre cele mai consistente lucrări pe problema teoriilor învățării (Ernest R.Hilgard şi Gordon H.Bower, 1974) inventariază ca teorii ale învățării (până la acea dată): condiţionarea clasică (Pavlov), conexionismul (Thondike), condiţionarea prin contiguitate (Guthrie), condiţionarea instrumentală (Skinner), teoria sistematică a comportamentului Hull), behaviorismul intenţional (Tolman), teoria gestaltului, teoria psihodinamică a lui Freud, funcţionalismul, teoria matematică, teorii ale comportamentului bazate pe prelucrarea informaţiilor, teoriile neurofiziologice. Cantitatea impresionantă de informaţii cu privire la învățare, acumulată în multitudinea studii întreprinse şi sintetizată sub forma teoriilor învățării, ar putea constitui baza elaborării unei teorii de genul celei pe care D.Child o numeşte, în 1997, "teorie comprehensivă" a învățării.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Întrebări/teme de autoevaluare

1.Precizați ce anume vizează cunoaşterea ştiințifică în psihologia învățării

2.Precizați ce presupune cercetarea în psihologia învățării

3.Enumerați teoriile preştiințifice ale învățării

4.Enumerați câteva teorii implicite ale învățării

5.Precizați ce exprimă definițiile învățării

6.Precizați la ce anume se raportează definițiile învățării

7.Definiți învățarea în sens larg

8.Explicați scepticismul cu privire la posibilitatea şi necesitatea elaborării unor teorii globale ale învățării

9.Precizați caracteristicile sistemelor miniaturale de explicare a învățării

10. Enumerați cele mai importante probleme la care ar trebui să se refere o teorie comprehensivă a învățării

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ *pentru clarificări conceptuale şi aprofundarea studiului*

GOLU, P. (2001), *Psihologia învățării şi dezvoltării*, Editura Fundației Humanitas, Bucureşti.

HILGARD, E., BOWER, G.H. (1974), *Teorii ale învățării,* E.D.P., Bucureşti.

RANSON, S. et colab, (1996), *Towards a Theory of Learning*, în "Brittish Journal of Educational Studies, vol.44, nr.1, march.

THORNDIKE, E.L., (1983), *Învățarea umană,* E.D.P., Bucureşti.

WOODWORTH, R., MARQUIS, D.G. (1965), *Psychology. A Study of Mental Life*, University PaperBacks, Methuen, London.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Unitatea de învăţare nr. 2

Abordarea tradițională a învățării

Cuprins:

2.4. Abordarea atomar-asociaţionistă a învăţării (Teoriile învăţării prin condiţionare)

2.5. Abordarea holistă a învăţării (Teoriile cognitive şi teoria cîmpului)

2.6. Probleme tipice ale învăţării în principalele teorii ale învăţării

Obiective:

La sfârşitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:

- definească specificul abordării atomar-asociaționiste a învățării
- definească specificul abordării holiste a învățării
- analizeze diferența dintre cele două mari perspective tadiționale de abordare a învățării

2.1. Abordarea atomar-asociaţionistă a învăţării (Teoriile învăţării prin condiţionare)

Una dintre cele mai timpurii şi larg acceptate explicații ale învățării este cea care priveşte învățarea ca asociere între un stimul şi un răspuns sau între stimuli şi apoi între aceştia şi răspuns.

În explicarea învățării ca "asociere stimul-răspuns" se diferențiază două direcții:

- condiționarea prin contiguitate (*Contiguity Theories of Conditioning*);
- condiționarea prin întărire (*Learning by Reinforcement*).

Teoriile condiționării prin contiguitate explică asocierea stimul-răspuns produsă de contiguitatea (apropierea temporală) a celor două categorii de stimuli (condițional şi necondițional) la care se răspunde în acelaşi fel. *Teoriile condiționării prin întărire* explică asocierea stimul – răspuns prin consecințele conexiunii celor două categorii de stimuli.

Asocierea S-R prin contiguitate (condiționarea clasică) a fost relevată de studiile lui Ivan Pavlov, J.B.Watson şi E.R.Guthrie

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Condiționarea clasică (pavloviană) poate fi considerată unul dintre primele modele ale învățării (a uneia dintre cele mai simple forme ale învățării): asocierea stimulului condițional cu cel necondiționat şi schimbarea de comportament care constă în răspunsul reflex (reflexul fiind una dintre cele mai simple forme de comportament) la stimulul condițional, caz în care răspunsul devine condiționat. Tot pe condiționare îşi fundamentează explicațiile date învățării şi J.B. Watson şi E.R. Guthrie.

Temă: Identificați în sursele bibliografice indicate principalele aserțiuni ale teoriei condiționării clasice cu privire la învățare

Condiționarea clasică este o omniprezentă formă de influență în lumea noastră, este naturală, simplă, uşor de realizat şi o regăsim într-un mare număr de fenomene: aversiunile gustative, fobiile, fetişurile sexuale, toleranța la droguri. Cea mai puternică aplicație a ei implică emotivitatea (emoțiile umane fiind uşor şi rapid condiționabile, mai ales cele puternice şi negative).

Principalele reproşuri care s-au adus modelului condiționării clasice au fost acelea că nu poate să explice întregul proces al învățării şi că este model prea puțin flexibil. Unii autori însă apreciază că el nu sunt atât de simplu. Leontiev atrage atenția asupra faptului că legătura condiționată *care este fenomen fiziologic dar şi psihologic* nu este pur şi simplu asociație şi că teoria lui Pavlov nu pleacă de la presupunerea unei legături directe (nemijlocite) dintre stimul şi reacție ci afirmă importanța *întăririi* reacției, prin repetata combinare a unui stimul necondiționat, cu un stimul originar neutru ajungându-se la situația ca acesta să-şi piardă caracterul neutral şi să evoce reacția corespunzătoare stimului necondiționat (Leontiev, 1964).

Componentele modelului condiționării clasice sunt:

- răspunsul necondiționat adică un răspuns deja fixat la un anumit stimul (salivația la hrană; teama la sunetul dezagreabil)
- relația necondiționată (între stimulul necondiționat şi răspunsul necondiționat)
- stimulul condițional – un nou stimul la care răspunsul nu este fixat (sunetul diapazonului, cobaiul)
- relație condițională – o relație stimul-răspuns creată prin asocierea stimulului nou cu răspunsul vechi (sunetul şi salivația sau cobaiul şi teama)

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Condiționarea clasică a fost aplicată în tratarea unor probleme comportamentale umane, în terapia aversivă pentru alcolism, sau în desensibilizarea sistematică în cazul fobiilor. În terapia aversivă (în tratare alcoolismului) se asociază consumul de alcool cu consecințe aversive ca greața sau voma.

Asocierea S-R prin întărire (reinforcement) este cea de-a doua direcție conturată în explicarea învățării pe baza mecanismelor asociației. Condiționarea instrumentală (Miller şi Konorski în 1928, Hilgard şi Marquis în 1940) sau operantă (Skinner, în 1935) aduce în discuție recompensa ca factor ca întăreşte sau slăbeşte stabilirea asocierii S-R. Ca şi model al învățării, modelul *condiționării operante* a fost elaborat, aproape în acelaşi timp cu modelul lui Pavlov, de către Thorndike şi a fost dezvoltat de B.F.Skinner. În timp ce condiționarea clasică implică reflexele înnăscute, condiționarea operantă implică un comportament achiziționat deja.

Condiționarea operantă constă în modificarea comportamentului datorită consecințelor acelui comportament. Când un răspuns este urmat de consecințe plăcute, probabilitatea repetării comportamentului în circumstanțe asemănătoare creşte. Când un răspuns este urmat de consecințe neplăcute, probabilitatea repetării comportamentului scade. Răspunsul care este urmat de o reducere a unor trebuințe tinde să se repete iar cel care nu este urmat de această reducere a trebuinței tinde să dispară.

Edward Thorndike (1874-1949, SUA) cercetând procesul asociativ la animale (*Inteligența animalelor. Studiu experimental al procesului asociativ la animale*, 1898) a observat că învățarea la acestea este în esență acțiunea legilor stării de pregătire, exercițiului şi efectului, "Ea este mai întâi de toate un mecansim asociativ, tinzând să evite ceea ce deranjează procesele vitale ale neuronilor." (Thorndike, apud Hilgard, p.22)

Burrhus Frederick Skinner (1904-1990) priveşte comportamentul ca un lanț cauzal cu trei verigi: 1. Un eveniment din mediu (*stimul*) acționează asupra individului (profesorul care pune o întrebare în clasă); 2.diferite condiții interne determină individul să răspundă în prezența stimulului (*răspunsul*) (elevul răspunde corect sau incorect); 3. Producerea unuia dintre 3 posibile evenimente: întărirea răspunsului, sancționarea sau ignorarea lui.

Skinner diferențiază între *comportamentul de răspuns* şi *comportamentul operant* şi între răspunsuri *provocate* şi răspunsuri *emise*. Reacțiile de răspuns sunt provocate de stimuli cunoscuți (constricția pupilei la lumină) în timp ce reacțiile operante nu apar corelate neapărat cu anumiți stimuli recunoscuți.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Skinner diferențiază între întărire (*reinforcement*) şi recompensă (*reward*). Skinner defineşte ca *întăritor* acel stimul care creşte probabilitatea unui răspuns. Sunt descrise două grupe de întăritori: *întăritor pozitiv* (stimul care introdus în situație creşte probabilitatea apariției unui răspuns operant, ca de ex. hrana, apa) şi *întăritor negativ* (stimul care îndepărtat din situație creşte probabilitatea apariției unui răspuns operant, ca de ex. zgomotele, căldura) (Hilgard, 1974). *Întărirea pozitivă* (recompensa) combinată cu *întărirea negativă* (retragerea recompensei) sunt mai eficiente decât pedeapsa deoarece pedeapsa poate fi asociată cu cel care o aplică şi nu cu comportamentul indezirabil. De asemenea pedeapsa *accentuează* comportamentul indezirabil fără să-l contrapună unui comportament dezirabil sau chiar poate fi interpretată ca o recompensă (elevul exmatriculat ca pedeapsă îşi trăieşte libertatea ca recompensă). Prin acestea condiționarea operantă oferă un model mai flexibil al învățării.

În condiționarea operantă se utilizează patru mari tehnici. Ele rezultă din combinarea celor două mari obiective ale condiționării (creşterea sau scăderea probabilității ca răspunsul specific să se producă în viitor) cu tipurile de stimuli utilizați (pozitivi/plăcuți sau negativi/aversivi) şi cu acțiunile produse (adăugarea sau îndepărtarea stimulului):

- întărirea la interval fix
- întărirea la interval variabil
- întărirea prin rație fixă
- întărirea prin rație variabilă

Temă: Identificați în sursele bibliografice indicate principalele aserțiuni ale teoriei condiționării operante cu privire la învățare

Cele mai cunoscute aplicații ale principiilor condiționării operante sunt cele specifice situațiilor sociale ca educarea copiilor sau terapiilor bazate pe modificări comportamentale.

Aplicații ale principiilor condiționării în terapia comportamentală întâlnim în tratarea tulburărilor comportamentale, în special în cele mai puțin severe (comportamentul neurotic) dar şi în cele mai severe (psihoze). Terapia comportamentală se bazează pe principiul că, în general, comportamentele dezadaptative sunt comportamente învățate, învățarea lor produndu-se în baza aceloraşi principii ca toate formele de învățare. Tulburările de comportament sunt privite ca evenimente învățate (învățăm să fim bolnavi).

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

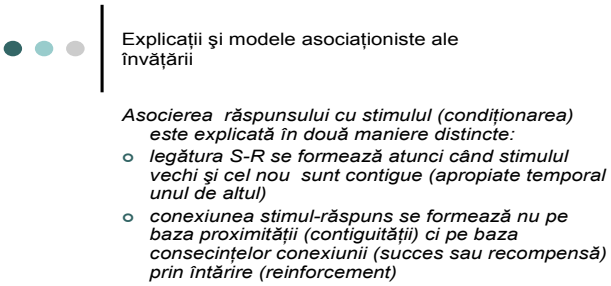
Sarcina principală a terapeutului este să reducă sau elimine comportamentul indezirabil prin stingerea lui, prin înlăturarea întăritorilor care l-au fixat. De exemplu, pacientului care are halucinații nu i se mai întăreşte acest comportament prin întrebări despre halucinațiile lui. Un alt aspect al terapiei este contracondiționarea (comportamentul dezadaptativ este slăbit prin întărirea unui răspuns incompatibil sau concurent cu el – dacă anxietatea este un răspuns caracteristic la o anumită situație, terapeutul întăreşte un răspuns incompatibil cu anxietatea cum este relaxarea). (Ellis, 1978, p.33)

Rezultatele cercetărilor lui Skinner asupra comportamentului într-un mediu controlat în vederea întăririi sau stingerii unor răspunsuri se aplică în multe situații din lumea muncii. Interesul lui Skinner s-a focalizat pe evenimentele care acționează ca întăritori ai răspunsului condiționat pentru ca acesta să nu se stingă (de exemplu cunoaşterea intervalului de întărire fixă poate să determine scăderea atenției şi a concentrării - persoanele care ştiu că au 30 minute pentru o sarcină pe care pot să o facă în 15, se pot angaja în alte comportamente decît cele necesare rezolvării sarcinii în timpul respectiv)

Observăm că modelul asociaționist (conexionist) al proceselor învățării a evoluat de la schema S – R la schema S – O – R în care:

1. S = situația în care se produc schimbările de comportament;
2. O = procesele interne interpuse între stimul şi răspuns (organismul)
3. R = răspunsul (manifest sau nemanifest) al organismului.

Aşa cum se vede, în încercarea de a descoperi şi defini principiile sau legile în baza cărora stimulul (sau situația) ajung să fie asociate cu un aspect al comportamentului numit răspuns, asociaționismul descrie învățarea atomist, mecanicist şi reducționist.


Explicații şi modele asociaționiste ale învățării
Asocierea răspunsului cu stimulul (condiționarea) este explicată în două maniere distincte:
legătura S-R se formează atunci când stimulul vechi şi cel nou sunt contigue (apropiate temporal unul de altul)
conexiunea stimul-răspuns se formează nu pe baza proximității (contiguității) ci pe baza consecințelor conexiunii (succes sau recompensă) prin întărire (reinforcement)

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

2.2. Abordarea holistă a învăţării (Teoriile cognitive şi teoriile cîmpului)

Spre deosebire de asociaționism, teoriile câmpului vin cu viziune holistică asupra învățării (teoria gestaltului, Lewin, Tolman).

Învățarea cognitivă (al treilea mare model uzual al învățării – construit de gestaltişti) înlocuieşte procesul încercării şi erorii cu înțelegerea subită a interrelațiilor unei probleme. Acest proces numit insight este seamănă mai mult cu punerea unei piese într-un puzzle decât cu răspunsul la un stimul. Tolman (1930) a evidențiat faptul că un cobai deşi nerecompensat a învățat planul unui labirint anticipând faptul că mai târziu va găsi mâncarea. Tolman a numit acest fapt învățare latentă bazată pe dezvoltarea unei hărți cognitive a labirintului hartă care s-a reactualizat imediat atunci când a fost oferită şi o recompensă.

Teoria gestaltului propune un model explicativ al învățării bazat pe structurile de învățare. Gestaltiştii (Max Wertheimer, Wolfgang Kohler şi Kurt Kofka) formulând legile organizării, pe care le aplică atât percepției cât şi învățării, aduc în discuție problema restructurării câmpului prezent, restructurare presupusă de învățarea prin insight. *Edward Tolman* (1886-1959) se centrează pe reprezentările cognitive, pe organizarea formală a acestora şi pe rolul lor de mediatori ai învățării impunând o variantă a teoriei behavioriste în care central devine comportamentul intențional (*purposive behavior*).

Conform lui Tolman, învățarea nu se produce la întâmplare ci în baza unei selecții a mijloacelor sau instrumentelor necesare atingerii unui scop. Comportamentul fiind dirijat de obiective (atingerea sau evitarea a ceva), nu stimulii determină alegerea şi fixarea (prin repetare sau recompensă) anumitor răspunsuri ci scopul răspunsului la stimul.

În categoria variabilelor mediului, E.Tolman include: 1.caracteristicile stimulilor, 2.reacțiile motrice necesare, 3.adecvarea obiectului – scop, 4.programul de antrenament şi 5.cumularea experienței anterioare în care o anumită situație a condus printr-un anumit comportament la o altă situație. Ca variabile ale diferențelor individuale Tolman menționează: ereditatea, vârsta, educația anterioară şi condiția endocrină specială.

Wolfgang Kohler (1887-1967) (*Inteligența maimuțelor*) a impus conceptul de învățare intuitivă (*insightfull learning*) ca alternativă la învățarea prin încercare şi eroare. *Insight*-ul presupune un efort deliberat de percepere, o sesizare anticipată sau retrospectivă a ceva. (Woodworth, Marquis, 1965, p.507). Teoreticienii gestaltişti nu au insistat pe

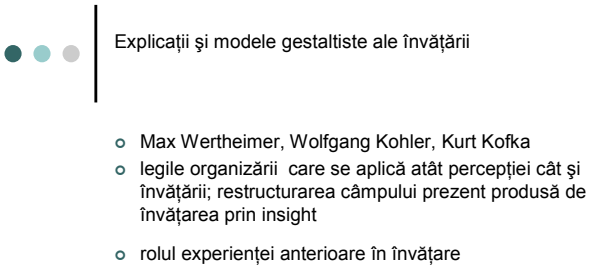
Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

mecanismul producerii insightului (intuiției) dar au evidențiat că învățarea nu se produce în mod mecanic (mai ales *Max Wertheimer* care a studiat diferențele dintre învățarea bazată pe gândirea reproductivă şi cea bazată pe gândirea productivă).

> Temă: Identificați în sursele bibliografice indicate principalele aserțiuni ale teoriei gestaltiste cu privire la învățare

Modelul gestaltist a stat la baza terapiei gestaltiste dezvoltate pe la mijlocul secolului trecut (F.Perls) care se bazează pe principiul că întregul determină componentele. Se menționează ca aplicații provenite de la terapeuții învățării: grupurile T, educarea sensibilității, analiza elaborării deciziilor care se practică în educația adultului şi în instruirea conducerii (Kidd, 1981, p.197)

Modelul gestaltist al învățării a oferit practicienilor sugestii cu privire la demersul instruirii analizând distincția învățare globală versus învățare secvențială, pe părți; sintetică/analitică. S-a configurat ca soluție să se înceapă cu semnificația ansamblului iat antrenamentul ulterior să vizeze aspectele specifice. În aceste contexte, învățarea este la început mai lentă dar pe ansamblu ea este mai rapidă.


Explicații şi modele gestaltiste ale învățării
Max Wertheimer, Wolfgang Kohler, Kurt Kofka
legile organizării care se aplică atât percepției cât şi învățării; restructurarea câmpului prezent produsă de învățarea prin insight
rolul experienței anterioare în învățare

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

2.3. Probleme tipice ale învăţării în primele teorii ştiinţifice ale învăţării

Lucrarea publicată de Ernest R.Hilgard şi Gordon H.Bower în 1966 delimitează ca *probleme tipice ale învățării* conturate de primele teorii ştiinţifice ale învăţării minuțios inventariate de cei doi autori:

- capacitatea de a învăța,
- exercițiul,
- motivația,
- înțelegerea,
- transferul,
- uitarea.

Capacitatea de a învăța este determinată de numărul legăturilor realizate (în viziunea lui Thordike), de tipul de sistem nervos care susține capacitatea de a forma reflexe condiționate (în viziunea lui Pavlov). Problema diferențelor individuale în ce priveşte capacitatea de a învăța este abordată de Tolman în legătură cu gradarea sarcinilor de învățare iar de gestaltişti în legătură cu necesitatea diferențierii şi restructurării câmpului.

Exercițiul, după Pavlov presupune doar repetarea asocierii stimul condițional-stimul necondițional-răspuns, cu condiția evitării acumulării de inhibiție (care poate fi produsă chiar de repetare). După Skinner, exercițiul crează contextul în care recompensa acționează asupra conexiunilor, după Hull repetiția succesivă produce inhibiția, numărul de întăriri fiind foarte important în achiziția unei deprinderi.

Motivația este subânțeleasă în legea efectului (Thorndike) care exprimă faptul că răspunsul recompensat este reținut mai bine decât cel nerecompensat deci că o singură repetare urmată de o recompensă poate fi mult mai eficientă în realizarea conexiunii decât simplele repetiții fără "efect". Skinner diferențiază între forța operantă a recompensei şi a sancțiunii, sancțiunea creând emoția care reduce frecvența răspunsurilor. La Hull, impulsul este baza întăririi primare şi secundare. După Tolman recompensele şi sancțiunile accentuază achizițiile prin reglarea performanței dar nu influențează achiziția în sine. După gestaltişti, scopurile fiind situații, modifică învățarea conform principiului bunei forme ceea ce neagă doar caracterul orb al legii efectului nu acțiunea lui. Funcționaliştii nu s-au preocupat în mod special de această problemă deoarece în cercetările lor au predominat sarcinile de învățare mecanică a unor serii verbale.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Înțelegerea este neglijată de Pavlov, iar în viziunea lui Thorndike se obține prin construirea unui corp de legături adecvate. La Hull, prin principiul gradientului de întărire şi ierarhia familiei de deprinderi este relevată importanța experienței anterioare în rezolvarea problemelor curente. După gestaltişti înțelegerea constă în percepția relațiilor parte-întreg şi mijloace-consecințe, insightul fiind considerat tipic sarcinilor bine structurate şi nu încercării şi erorii.

Transferul, este înțeles de Pavlov ca rezultat al generalizării şi la alți stimuli a răspunsului specific unui anumit stimul iar de Thorndike ca funcție de existența unor elemente identice în situația de învățare anterioară şi în cea prezentă, identitățile de substanță sau de procedeu din cele două situații de învățare permițând învățarea mai uşoară a noii situații. Skinner vorbeşte de inducție şi nu de generalizare: un răspuns întărit favorizează apariția altor răspunsuri la stimuli care au proprietăți comune cu acesta. Tolman – ca toți cei care au experimentat pe animale – nu s-a preocupat în mod special de transfer. Gestaltiştii utilizează un concept care poate fi legat de transfer: transpoziția care exprimă faptul că modelul de relații dinamice descoperit sau înțeles într-o situație poate fi aplicat şi altor situații. Înțelegerea este transpozabilă în multe şi diverse situații şi limitează aplicarea eronată a unei învățări anterioare.

Uitarea se produce, în concepția asociaționiştilor, prin slăbirea conexiunilor din cauza neutilizării lor (în absența exersărilor). Pavlov vorbeşte de stingerea reflexelor condiționate sau de inhibiție dar nu de uitare propriu-zisă. Guthrie consideră că uitarea se datorează noilor reacții care odată învățate le înlocuiesc pe cele vechi. Hull evaluează uitarea doar în raport cu timpul. Tolman nu a abordat-o decât poate sub forma inhibiției retroactive. Gestaltiştii asociază uitarea cu schimbările care au loc în engrame sau cu schimbările dinamice care au loc la evocare, dispariția engramelor datorându-se fie unui câmp haotic, defectuos fie integrării informației în alte engrame. Pentru funcționaliști (Robinson) ea se datorează interferenței proactive şi retroactive, slăbirii pasive a asociațiilor datorită neutralizării sau reprimării lor (Hilgard, Bower, 1974)

Trebuie să observăm că, în pofida diferențelor dintre ele, primele abordări ale învățării au în comun faptul că descriu situații în care *cel care învață este dirijat* din exterior, este *determinat* să învețe. În accepțiunea lor, individul *învață* un răspuns (sau o soluție) la un stimul care apare în câmpul lui informațional, independent de intențiile sau scopurile sale generale, şi mai ales învață în baza capacității de a *reacționa* la stimul.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Unele forme şi niveluri ale învățării pot fi explicate şi *îndrumate* pe baza aparatului conceptual-teoretic al teoriilor tradiționale, altele însă au nevoie de un alt cadru conceptual-metodologic (mai ales cele integrate de învățarea umană complexă ale cărei resurse implică alte modalități de *gestionare*). Acest nou cadru conceptual-metodologic este oferit de noile teorii şi modele explicative ale învățării care la rândul lor au avut o evoluție sinuoasă, cu contradicții şi rezolvări încă discutate şi analizate.

Temă: Identificați în sursele bibliografice indicate aserțiunile care demonstrează tendința abordărilor tradiționale ale învățării de a promova metode de supradirijare, determinare şi standardizare a proceselor învățării. Comentați consecințele în plan practic ale acestor tendințe.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Rezumat

Unitatea de învățare nr. 2, „Abordarea tradițională a învățării", se referă la: abordarea atomar-asociaționistă a învățării (Teoriile învățării ca asociere între stimul şi răspuns), abordarea holistă a învățării (Teoriile cîmpului şi teoriile cognitive) şi la problemele tipice ale învățării aşa cum apar ele în primele teorii ştiințifice asupra învățării. Una dintre cele mai timpurii şi larg acceptate explicații ale învățării este cea care se bazează pe aserțiunile condiționării. În explicarea învățării ca "asociere stimul-răspuns" se diferențiază două direcții: condiționarea prin contiguitate (*Contiguity Theories of Conditioning*) şi condiționarea prin întărire (*Learning by Reinforcement*). *Teoriile condiționării prin contiguitate* explică asocierea stimul-răspuns produsă de contiguitatea (apropierea temporală) a celor două categorii de stimuli (condițional şi necondițional) la care se răspunde în acelaşi fel. *Teoriile condiționării prin întărire* explică asocierea stimul – răspuns prin consecințele conexiunii celor două categorii de stimuli. *Asocierea S-R prin contiguitate* (condiționarea clasică) a fost relevată de studiile lui Ivan Pavlov, J.B.Watson şi E.R.Guthrie.Principalele reproşuri care s-au adus modelului condiționării clasice au fost acelea că nu poate să explice întregul proces al învățării şi că este model prea puțin flexibil. *Asocierea S-R prin întărire (reinforcement)* este cea de-a doua direcție conturată în explicarea învățării pe baza mecanismelor asociației (Thorndike, Skinner). În timp ce condiționarea clasică implică reflexele înnăscute, condiționarea operantă implică un comportament voluntar. Spre deosebire de asociaționism, teoriile câmpului vin cu viziune holistică asupra învățării (teoria gestaltului, Lewin, Tolman). *Învățarea cognitivă* (al treilea mare model uzual al învățării – construit de gestaltişti) înlocuieşte procesul încercării şi erorii cu înțelegerea subită a interrelațiilor unei probleme. Lucrarea publicată de Ernest R.Hilgard şi Gordon H.Bower în 1966 delimitează ca *probleme tipice ale învățării* conturate de primele teorii ştiințifice ale învățării minuțios inventariate de cei doi autori: capacitatea de a învăța, exercițiul, motivația, înțelegerea, transferul şi uitarea. În pofida diferențelor dintre ele, primele abordări ale învățării au în comun faptul că descriu situații în care *cel care învață este dirijat* din exterior, este *determinat* să învețe.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Întrebări/teme de autoevaluare

1. Precizați cele 2 direcții care se diferențiază în explicarea învățării ca "asociere stimul-răspuns"
2. Precizați cum explică t*eoriile condiționării prin contiguitate* asocierea stimul-răspuns
3. Precizați cum explică t*eoriile condiționării prin întărire* asocierea stimul-răspuns
4. Precizați diferența pe care o face Skinner între *comportamentul de răspuns* şi *comportamentul operant*
5. Precizați diferența pe care o face Skinner între între întărire (*reinforcement*) şi recompensă (*reward*)
6. Precizați elementul pe care pune accentul gestaltismul în explicarea învățării
7. Enumerați problemele tipice ale învățării conturate de primele teorii ştiințifice ale învățării
8. Caracterizați exercițiul în abordarea primelor teorii ştiințifice ale învățării
9. Caracterizați înțelegerea în abordarea primelor teorii ştiințifice ale învățării
10. Precizați elementul comun pe care îl au primele abordări ale învățării.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ *pentru clarificări conceptuale şi aprofundarea studiului*

GOLU, P. (2001), *Psihologia învățării şi dezvoltării*, Editura Fundației Humanitas, Bucureşti.

HILGARD, E., BOWER, G.H. (1974), *Teorii ale învățării,* E.D.P., Bucureşti.

HUITT, W. (2004), "Summary of theories relating to learning and development", *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [date], from http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/summary/lrncmp.html.

LEONTIEV, A.N. (1964), *Probleme ale dezvoltării psihicului*, Editura Ştiințifică, Bucureşti

LÖWE, H. (1978), *Introducere în psihologia învățării la adulți*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti

P.POPESCU – NEVEANU, .ZLATE, .CREȚU , Psihologie şcolară, T.U.B, pp.25-30

SIEBERT, H., (2001), Învățarea autodirijată şi consilierea pentru învățare, Institutul European, Iaşi

SKINNER, B.F., (1971), Revoluția ştiințifică a învățământului, E.D.P., Bucureşti

THORNDIKE, E.L., (1983), *Învățarea umană,* E.D.P., Bucureşti.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Unitatea de învăţare 3

Abordarea contemporană a învăţării

3.1. Intuiţii cu privire la omul care învaţă esenţialmente în baza activismului său fundamental (psihologia cognitivă)

3.2. *Perspectiva constructivistă* asupra învăţării

3.3. *Teoriile cognitiv-sociale* şi p*erspectiva fenomenologică* asupra învăţării

Obiective:

La sfârşitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:

- identifice şi definească diferențele dintre cele 3 abordări contemporane ale învățării
- descrie învățarea din perspectiva audeterminării şi autoconstrucției individului în contextul de zvoltării personale pe parcursul întregii vieți

Deşi Skinner (ca şi Tolman de altfel) disting comportamentul reactiv de cel activ "şi se îndepărtează astfel de concepția originară behavioristă, după care învățarea, în esență, este înțeleasă ca un *comportament reactiv* (o îmbinare de excitații – reacții înnăscute şi dobândite)" (Löwe, 1978, p.57), ei nu ajung la înțelegerea autodeterminării învățării. Comportamentul "operant" şi comportamentul "intențional" reprezintă intuiții cu privire la omul esențialmente activ care "nu are nevoie să fie mai întâi *excitat* la o activitate printr-un stimul" (Correll, 1964, apud Löwe, 1978) ci, în baza activismului intrinsec naturii sale, *caută* stimulul. Aceste intuiții însă, nu ajung la formularea relației dintre învățare şi nevoia fundamentală a ființei umane de autodeterminare şi autoactualizare/autorealizare şi deci nu asigură înțelegerea învățării ca activitate autoreglată şi autodirijată.

Psihologia cognitivă, afirmată odată cu înființarea de către Bruner şi Miller a "Centrului de Studii Cognitive" (1960) şi cu publicarea studiului lui Neisser "Psihologia cognitivă" (1967), recurge în explicarea învățării la o serie de asumpții ale gestaltismului, behaviorismului dizident (Guthrie şi Tolman) şi ale psihologiei genetice piagetiene. Din perspectiva psihologiei cognitive, mintea umană este un sistem de procesare a informației (hardware), cogniția este programul (software) iar învățarea achiziția de cunoştințe (datele).

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

J.Bruner (n.1915) a elaborat una dintre cele mai coerente şi consistente descrieri din perspectivă cognitivă a învățării, deşi el şi-a numit teoria, *teorie a instruirii*, nu teorie a învățării, din dorința de a fi mai mult prescriptiv decât descriptiv.

> Temă: Identificați în sursele bibliografice indicate principalele aserțiuni ale teoriei lui J.Bruner cu privire la învățare

Modelul cognitiv al învățării se aplică în învățarea atitudinilor. Bruner (1960) a arătat că elevul trebuie să învețe atitudinile față de matematică sau literatură care vor servi la înțelegerea modului în care sunt interelaționate conceptele şi la rezolvarea de probleme (inclusiv atitudinile față de profesori, alți elevi sau sine). Succesul în învățare implică şi o schimbare de atitudine. (Lindgren, 1967, p.292).

Perspectiva constructivistă asupra învățării care completează perspectiva fundamentată de teoria procesării informației, duce, mai departe decât aceasta, ideea construirii cunoaşterii prin resursele interne ale individului. (apud Hamilton, Ghatala, 1994). Această perspectivă se bazează pe combinația dintre un subset al cercetării în cadrul psihologiei cognitive si un subset al cercetării în cadrul psihologiei sociale (Huitt, W. , 2003). Constructivismul pune accentul pe abilitatea individului de a rezolva probleme practice din viata de zi cu zi. (Roblyer, Edwards si Havriluk, 1997, p. 70) Premiza de baza este aceea ca un individ care învață trebuie să construiască „activ" învățarea informația existând în cadrul constructelor mintale mai degrabă decât in mediul extern. Procesarea de către individ a stimulilor din mediu şi structurile cognitive rezultante sunt cele care produc comportament adaptativ mai degrabă decât stimulii în sine (Harnard, 1982).

Contribuțiile constructivismului la înțelegerea şi explicarea învățării umane sunt fundamentale. Constructivismul exogen (J.Anderson) priveşte învățarea ca proces de *construire a* structurilor mintale care să reflecte lucrurile lumii externe aşa cum sunt ele în realitate, cel care învață (elevul) fiind un procesor activ de informație, care prin înțelegere şi utilizarea unor de strategii de organizare, de reorganizare şi de reactualizare a acestora, elimină viciile de reprezentare internă a lumii externe. Constructivismul endogen (J.Piaget) nu mai consideră cunoaşterea doar ca o simplă oglindă a lumii externe, ci, în primul rând, o transformare şi o organizare a vechilor structuri cognitive (ceea ce este învățat deja influențează gândirea iar gândirea influențează cunoaşterea). În această perspectivă învățarea este o *restructurare activă a cunoştințelor anterioare*, realizată prin procese de conectare a noii informații la ceea ce este deja cunoscut. În viziunea constructivismului

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

dialectic, învățarea este o construcție a cunoştinţelor şi valorilor definite social în (şi prin) diferite interacțiuni în context social, cel care învață fiind un gânditor activ şi în acelaşi timp un actor social. Dezvoltarea cognitivă este interiorizare şi utilizare a instrumentelor psihice condiționate cultural (Vâgotski), rezultat al interacțiunilor dintre oameni (Bandura) sau rezultat al tuturor interacțiunilor din mediul în care evoluează individul (Shunk). (apud Derry, 1996). Constructivismul social pune accentul pe importanța culturii şi a contextului în ceea ce priveşte înțelegerea a ceea ce se întâmplă în societate (Derry, 1999; McMahon, 1997). Constructivismul social vede învățarea ca pe un proces social. Ea nu are loc numai în cazul unui singur individ, ea nu este o dezvoltare pasiva a comportamentelor care sunt modelate de forțe externe ((Huitt , 2003). În cadrul contextului social sistemele de simboluri (limbajul, logica, sistemele matematice) afectează în cea mai mare măsură natura şi gradul de extindere a învățării. Fără interacțiune socială cu alte persoane este imposibil să dobândim sensul social al unor sisteme de simboluri importante şi să învățăm cum să le folosim.

Principiile constructiviste ale învățării exprimă cel mai accentuat mutațiile care s-au produs în conceperea şi explicarea învățării:

1. Învățarea este un proces activ în care cel care învață foloseşte inputul senzorial şi construieşte sensuri cu ajutorul acestuia;

2. Oamenii învață cum să învețe pe măsură ce învață;

3. Acțiunea crucială de construire a sensului este una mentala;

4. Învățarea implică limbajul: limbajul pe care îl folosim influențează învățarea;

5. Învățarea este o activitate socială: este în mod intim asociată cu legătura noastră cu alte ființe umane cum ar fi profesorii, colegii, familia;

6. Învățarea este contextuala: noi nu învățăm fapte si teorii izolate într-un ținut abstract din mintea noastră, ci în relație cu ceea ce ştim deja, cu ceea ce credem, cu prejudecățile şi temerile noastre.;

7. Este nevoie de cunoaştere pentru a învăța: nu este posibil sa asimilam noi cunoştințe fără sa avem o anume structura dezvoltată pornind de la cunoştințele anterioare. Cu cât ştim mai multe, cu atât putem învăța mai multe;

8. Motivația este un concept cheie în învățare.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Temă: Identificați în sursele bibliografice indicate argumente pentru „revoluția copernicana" pe care o inițiază constructivismul în înțelegerea învățării ca expresie a capacității individului de a se audetermina şi autoconstrui în contextul dezvoltării sale pe parcursul întregii vieți

Teoriile cognitiv-sociale ale învățării (Bandura, Mischel) accentuând natura socială a învățării, depăşesc atât limitele teoriilor behavioriste cât şi pe cele ale teoriilor cognitive. Teoria învățării sociale evidențiază faptul că un comportament este învățat prin experiență personală. În modelul lui Bandura este afirmată relația de determinare reciprocă (*reciprocal determinism*) în care se află factorii personali (cognitivi dar nu numai), comportamentul individului şi mediul în care (şi în funcție de care) acesta învață. Cele trei "variabile" se interinfluențează: cogniția influențează comportamentul, comportamentul influențează cogniția, activitățile cognitive ale persoanei influențează mediul, experiențele acesteia cu mediul îi influențează gândirea. (Bandura, 2000). Din perspectivă socială învățarea este, deci, construire prin cooperare a cunoştințelor şi valorilor definite social.

Temă: Identificați în sursele bibliografice indicate datele empirice pe care îşi fundamenetază *Albert Bandura* modelul învățării. Ce anume ia in consideratie acest model?

Perspectiva fenomenologică asupra învățării subliniază importanța percepțiilor individului asupra propriei persoane şi asupra mediului (pentru fiecare individ realitatea este ceea ce el percepe). Cea mai discutată abordare fenomenologică a personalității, *perspectiva umanistă*, pune accentul pe potențialul de dezvoltare personală al individului, pe libertatea omului de a-şi alege destinul şi calitățile pozitive, pe încrederea în capacitatea lui de a face față stresului, de a-şi controla viața, de a realiza ceea ce îşi doreşte, de a se înțelege pe sine şi de a înțelege lumea. Explicațiile învățării bazate pe *Self*, afirmând că individul învață doar lucrurile importante pentru el, doar ceea ce are o anumită semnificație în contextul vieții lui reale, tratează învățarea ca autoexplorare şi autodescoperire şi nu ca rezultat al unor forțe externe individului (al unor stimuli externi) (R.C.Sprinthall, N.A.Sprinthall, 1974).

În lucrarea sa *Freedom to Learn*, prezintă ca şi condiții necesare şi suficiente pentru a susține învățarea: empatia, aprecierea pozitivă necondiționată şi congruența. În aceste condiții individul se va simți liber să învețe şi învață doar ceea ce este cu adevărat important

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

şi relevant pentru el ca om. C.Rogers este adeptul învățării experiențiale în care primează experiența personală şi trăirea față de gândire.

Perspectiva fenomenologică asupra învățării accentuând importanța percepțiilor personale asupra propriei persoane şi asupra mediului, a capacității de dezvoltare personală, a libertății de alegere şi a calităților pozitive, oferă practicienilor direcțiile majore de intervenție în scopul dezvoltării abilităților individului de a face față stresului, de a-şi controla viața, de a realiza ceea ce îşi dorește, de a se înțelege pe sine şi lumea.

Toate aceste explicații date învățării evidențiază gama extrem de variată a aspectelor, determinanților, dimensiunilor, conotațiilor şi articulațiilor elementelor de conținut ale învățării. Ele au oferit şi continuă să ofere specialiştilor numeroase sugestii, atât în ce priveşte cadrele teoretico-metodologice de cercetare a modului în care învață omul, cât şi în ce priveşte modalitățile de exercitare a influențelor educative.

Observăm, în explicarea învățării, o progresivă deplasare a accentului de la determinanții ei externi la determinanții din interiorul individului. Accentul pus pe individ, pe interioritatea lui (înțeleasă nu doar ca *organizare* care răspunde specific la anumite influențe ci şi ca organizare care *organizează* chiar influențele, deci ca sistem cu autoorganizare) nu ignoră influențele externe asupra învățării dar configurează un alt context, mai profund, pentru explicarea lor.

Abordarea contemporană a învățării asigură cadrul conceptual – teoretic necesar proiectării intervențiilor educative eficiente în scopul atingerii obiectivelor educației omului contemporan care este obligat de condițiile concrete să învețe pe parcursul întregii vieți noi conținuturi şi abilități, esențiale pentru propria viața şi pentru viața membrilor comunității în care trăieşte:

La începutul deceniului 7 al secolului XX, se configurau ca obiective ale educației:

- "A învăța să trăieşti;
- a învăța să înveți în aşa fel încât să-ți însuşeşti cunoştințe noi de-a lungul întregii vieți;
- a învăța să gândeşti liber şi critic;
- a învăța să iubeşti lumea şi s-o faci mai umană;
- a învăța să te desăvârşeşti în şi prin munca creatoare""(Faure, 1974, p. 119).

La sfârşitul secolului XX si începutul mileniului III se configurează ca „piloni ai educației" şi în acelaşi timp ai cunoaşterii:

- "a învăța să ştii, ceea ce înseamnă dobândirea instrumentelor cunoaşterii;

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

- a învăța să faci, astfel încât individul să intre în relație cu mediul înconjurător;
- a învăța să conviețuieşti împreună cu alții, pentru a coopera cu alte persoane, participând la activitățile umane;
- a învăța să fii" (Delors, 2000, p.69)

Explicații şi modele cognitiviste ale învățării

J.Bruner (n.1915) - învățarea implică trei procese cognitive:

- achiziția de informație;
- transformarea acestei informații în forma potrivită pentru realizarea unei sarcini;
- testarea, verificarea adecvării acestei transformări.
- trei modalități de reprezentare a experienței trecute pentru stocarea ei în memorie şi utilizarea ei la nevoie: activă, iconică şi simbolică.

Explicații şi modele sociocognitiviste ale învățării

Albert Bandura (n.1925)

- imitația şi modelarea
- expunerea la model:

1. procese de atenționare (observatorul identifică anumite comportamente ale modelului în vederea învățării;
2. procese de stocare – codificarea comportamentelor sub forma reprezentărilor sau a semnificațiilor (verbală);
3. reproducerea psihomotorie a comportamentelor (întărirea celor recompensate şi eliminarea celor sancționate).

Explicații şi modele umaniste ale învățării

Carl Rogers (1902 –1987)

- învățare experiențială
- primează experiența personală şi trăirea față de gândire.
- Condiții necesare şi suficiente pentru a susține învățarea: empatia, aprecierea pozitivă necondiționată şi congruența

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Rezumat

Unitatea de învățare nr. 3, „Abordarea contemporană a învățării" abordează următoarele teme: intuiții cu privire la omul care învață esențialmente în baza activismului său fundamental (psihologia cognitivă), p*erspectiva constructivistă* asupra învățării, t*eoriile cognitiv-sociale* şi p*erspectiva fenomenologică* asupra învățării. Din perspectiva psihologiei cognitive, mintea umană este un sistem de procesare a informației (hardware), cogniția este programul (software) iar învățarea achiziția de cunoştințe (datele). *Perspectiva constructivistă* asupra învățării pune accentul pe abilitatea individului de a rezolva probleme practice din viata de zi cu zi. Teoria învățării sociale evidențiază faptul că un comportament este învățat prin experiență personală. În modelul lui Bandura este afirmată relația de determinare reciprocă (*reciprocal determinism*) în care se află factorii personali (cognitivi dar nu numai), comportamentul individului şi mediul în care (şi în funcție de care) acesta învață. *Perspectiva fenomenologică* asupra învățării subliniind importanța percepțiilor individului asupra propriei persoane şi asupra mediului (pentru fiecare individ realitatea este ceea ce el percepe), tratează învățarea ca autoexplorare şi autodescoperire şi nu ca rezultat al unor forțe externe individului (al unor stimuli externi). Observăm, în explicarea învățării, o progresivă deplasare a accentului de la determinanții ei externi la determinanții din interiorul individului. Înțelegerea individului ca sistem extrem de complex, cu maximă capacitate de autoorganizare, oferă noi fundamente pentru acceptarea şi explicarea nevoii individului de a învăța continuu, independent, toată viața.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Întrebări/teme de autoevaluare

1.Cu ce anume este asimilată învățarea din perspectiva psihologiei cognitive?

2.În ce anume constă învățarea din perspectiva constructivismului exogen?

3.În ce anume constă învățarea din perspectiva constructivismului endogen?

4.Pe ce pune accentul constructivismul social în explicarea învățării?

5.Pe ce anume pun accentul teoriile cognitiv-sociale ale învățării?

6.Precizați ce subliniază perspectiva fenomenologică asupra învățării.

7.Ce anume crează mediul propice pentru învățarea interpersonală în perspectiva fenomenologică asupra învățării?

8.Precizați ce presupune dezvoltarea personală (Personal growth) în perspectiva fenomenologică.

9.Precizați obiectivele educației la începutul deceniului 7 al secolului XX

10. Precizați cei "patru piloni ai educației" şi în acelaşi timp ai cunoaşterii, în cea mai recentă (şi cea mai adecvată pentru complexitatea ei reală) accepțiune a învățării – de comoară lăuntrică

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ *pentru clarificări conceptuale şi aprofundarea studiului*

BRUNER, J. S. (1970), *Pentru o teorie a instruirii,* E. D. P., Bucureşti.

DELORS, J. (2000), *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO AL Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Polirom, Iaşi

FAURE, E., (1974), *A învăța să fii. Un raport UNESCO*, EDP, Bucureşti

GOLU, P. (2001), *Psihologia învățării şi dezvoltării*, Editura Fundației Humanitas, Bucureşti.

HILGARD, E., BOWER, G.H. (1974), *Teorii ale învățării,* E.D.P., Bucureşti.

HUITT, W. (2003), „Constructivismul" *Psihologia Educationala Interactiva*. Valdosta, GA: Universitatea de Stat din Valdosta, http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/construct.html

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Verificarea cunoştinţelor

Alegeţi titlul potrivit pentru informaţiile din casete

*1.*_____*?*

- Socrate – maieutica
- Platon - diferențele de potențial de învățare
- Aristotel - legile asocierii
- J.J.Rosseau – păstrarea inocenței
- J.F.Herbart - "masa aperceptivă"

2._____?

- Descrieri
- modele descriptive
- modele explicative
- teorii
- definiții

3._____?

1. învățarea trebuie să schimbe individul într-un anume mod;

2. schimbarea trebuie să se producă ca rezultat al experienței;

3. această schimbare trebuie să se exprime în comportament şi să modifice potențialul comportamental.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

4._____?

- condiționarea prin contiguitate (*Contiguity Theories of Conditioning*)
- condiționarea prin întărire (*Learning by Reinforcement*).

5_____?

- răspunsul necondiționat
- relația necondiționată (între stimulul necondiționat şi răspunsul necondiționat)
- stimulul condițional – un nou stimul la care răspunsul nu este fixat
- relație condițională – relația stimul-răspuns creată prin asocierea stimulului nou cu răspunsul vechi

6._____?

- *întăritor pozitiv* (stimul care introdus în situație creşte probabilitatea apariției unui răspuns operant, ca de ex. hrana, apa)
- *întăritor negativ* (stimul care îndepărtat din situație creşte probabilitatea apariției unui răspuns operant, ca de ex. zgomotele, căldura) (Hilgard, 1974).

7._____?

= creşterea frecvenței răspunsului atunci când acesta este urmat imediat de efecte plăcute sau când acesta este urmat imediat de stoparea unor efecte neplăcute

= ceea ce *primeşte* persoana pentru ca ea să se simtă bine ca urmare a răspunsului dat.

8._____?

1. întărirea la interval fix
2. întărirea la interval variabil
3. întărirea prin rație fixă
4. întărirea prin rație variabilă

*9.*_____*?*

capacitatea de a învăța, exercițiul, motivația, înțelegerea, transferul şi uitarea.

10._____?

- numărul legăturilor realizate
- tipul de sistem nervos
- gradarea sarcinilor de învățare
- necesitatea diferențierii şi restructurării câmpului.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

11._____?

- prin construirea unui corp de legături adecvate.
- prin principiul gradientului de întărire şi ierarhia familiei de deprinderi
- adaptare conştientă şi raţională la exigenţele mediului fenomen în care apar inferenţe creatoare.
- în percepţia relaţiilor parte-întreg şi mijloace-consecinţe, insightul fiind considerat tipic sarcinilor bine structurate şi nu încercării şi erorii.

12._____?

- rezultat al generalizării şi la alţi stimuli a răspunsului specific unui anumit stimul
- funcţie de existenţa unor elemente identice în situaţia de învăţare anterioară şi în cea prezentă,
- inducţie
- transpoziţie

13._____?

se focalizează asupra modului în care individul reconstruieşte în interiorul său realitatea externă

14._____?

nu mai consideră cunoaşterea doar ca o simplă oglindă a lumii externe, ci, în primul rând, ca pe o transformare şi o organizare a vechilor structuri cognitive (ceea ce este învăţat deja influenţează gândirea iar gândirea influenţează cunoaşterea).

15._____?

Învăţarea este înţeleasă ca o construcţie a cunoştinţelor şi valorilor definite social în (şi prin) diferite interacţiuni în context social, cel care învaţă fiind un gânditor activ şi în acelaşi timp un actor social.

16._____?

Pune accentul pe importanţa culturii şi a contextului în ceea ce priveşte înţelegerea a ceea ce se întâmplă în societate

17._____?

Subliniază importanţa percepţiilor individului asupra propriei persoane şi asupra mediului (pentru fiecare individ realitatea este ceea ce el percepe).

18._____?

....empatia, aprecierea pozitivă necondiţionată şi congruenţa.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

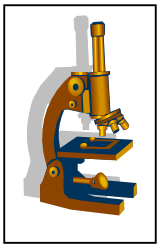
19._____?

- "A învăța să trăiești;
- învăța să înveți în așa fel încât să-ți însușești cunoștințe noi de-a lungul întregii vieți;
- a învăța să gândești liber și critic;
- a învăța să iubești lumea și s-o faci mai umană;
- a învăța să te desăvârșești în și prin munca creatoare"(Faure, 1974, p. 119).

20._____?

- "A învăța să știi, ceea ce înseamnă dobândirea instrumentelor cunoașterii;
- a învăța să faci, astfel încât individul să intre în relație cu mediul înconjurător;
- a învăța să conviețuiești împreună cu alții, pentru a coopera cu alte persoane, participând la activitățile umane;
- a învăța să fii" (Delors, 2000, p.69)

Raspunsuri:



1. Teorii preștiințifice ale învățării
2. Studiul experimental al activității de învățare
3. Definirea învățării prin raportarea la comportament, schimbare și stabilitate (D.Fontana)
4. Explicarea învățării ca "asociere stimul-răspuns"
5. Componentele modelului condiționării clasice
6. Skinner – cele două grupe de întăritori
7. Skinner – întărire (*reinforcement*); recompensa (*reward*)
8. Modalități de întărire
9. Probleme tipice ale învățării
10. Capacitatea de a învăța
11. Înțelegerea
12. Transferul
13. Constructivismul exogen
14. Constructivismul endogen
15. Constructivismul dialectic
16. Constructivismul social
17. Perspectiva fenomenologică asupra învățării
18. Condiții necesare și suficiente pentru a susține învățarea
19. Obiective ale educației la începutul deceniului 7 al secolului XX
20. Cei patru piloni ai educației în mileniul III

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

MODULUL II

Învățarea – activitate multidimensională, multifazică şi multinivelară

Unitatea de învățare 1: Niveluri şi forme de învățare

1.1.Formele învățării – expresie a multidimensionalității învățării

1.2.Tipuri, forme, niveluri ale învățării, de la învățarea animală la învățarea umană şi de la învățarea elementară la învățarea complexă

1.3. Domeniile învățării - cognitiv, psihomotor, afectiv

Unitatea de învățare 2: Noi dimensiuni ale învățării în societatea contemporană

2.1. Dimensiuni definitorii ale învățării în societatea contemporană

2.2. Învățare permanentă, pe tot parcursul vieții şi învățare auto-dirijată

Unitatea de învățare 3: Învățarea în contextul dezvoltării personale şi profesionale a ființei umane. Învățarea la vârsta adultă

3.1. Învățarea în contextul dezvoltării personale şi profesionale a ființei umane (tipuri şi forme de învățare specifice)

3.2. Învățarea la vârsta adultă

Activitate tutorială: **–** Învățarea – activitate multidimensională, multifazică şi multinivelară

Tema de control: De la învățarea simplă la învățarea în contextual dezvoltării personale şi profesionale pe parcursul întregii vieți: conținuturi, metode, factori, rezultate

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Unitatea de învăţare nr. 1

Niveluri şi forme de învăţare

1.1. Formele învăţării – expresie a multidimensionalităţii învăţării

1.2. Tipuri, forme, niveluri ale învăţării - de la învăţarea animală la învăţarea umană şi de la învăţarea elementară la învăţarea complexă

1.3. Domeniile învăţării - cognitiv, psihomotor, afectiv

Obiective

La sfârşitul acestei unităţi de învăţare, studenţii vor fi capabili să:

- descrie şi definească învăţarea ca activitate multifazică, multinivelară şi multidimensională
- analizeze diferenţele dintre tipurile, formle şi nivelurile învăţării
- descrie domeniile învăţării - cognitiv, psihomotor, afectiv din perspectiva factorilor şi rezultatelor lor

1.1. Formele învăţării – expresie a multidimensionalităţii învăţării

Multitudinea formelor, tipurilor şi nivelurilor în care şi la care se realizează învăţarea este expresia extremei sale complexităţi. Caracterul plurinivelar şi multidimensional al învăţării poate explica în oarecare măsură caracterul uneori contradictoriu, alteori doar ecclectic al rezultatelor unor cercetări, altfel recunoscute ca riguroase şi obiective.

Literatura de specialitate utilizează termenii de forme, tipuri şi niveluri ale învăţării ceea ce exprimă destul de pregnant caracterul pluridimensional şi multinivelar al învăţării în ambele sale accepţiuni diferenţiate doar din necesităţi de ordin didactic altfel dificil de diferenţiat (cea de proces şi cea de produs)

Tipurile de învăţare se delimitează după criteriul cadrul în care se realizează (exclusiv al şcolii sau în afara ei). Pe lână acestea, literatura de specialitate mai face referire la multe forme sau tipuri de învăţare (unele comune omului şi animalului) altele specifice omului.

Formele învăţării se delimitează după conţinutul celor învăţate, modul de operare cu stimulii, modul de organizare al informaţiilor, nivelul activităţii psihice la care se realizează acţiunea învăţării, modul de administrare a situaţiilor de învăţare, procesele psihice angajate în actul

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

învățării,

Nivelurile învățării se delimitează după gradul de organizare şi complexitate a activității psihice implicate în învățare.

Actualmente a devenit aproape loc comun în reflecția teoretică asupra învățării faptul că fiind o activitate corelată dezvoltării şi adaptării organismelor vii, ea se produce într-o mare varietate de forme ca un continuum de transformări la toate nivelurile de organizare a comportamentului (de la reflexul condiționat, la comportamentul sistemelor hipercomplexe individ-grup-societate)

Fiecare dintre tipurile, formele şi nivelurile învățării evidențiază atât factori, seturi diferite de condiții şi rezultate diferite cât şi interconexiuni şi interdependențe.

R.Gagné a identificat 8 forme (*type)* de învățare, fiecare cerând seturi diferite de condiții. (Gagné, 1975), dintr-o perspectivă mai pronunțat pedagogică/didactică, Ausubel şi Robinson (1981) descriu 5 forme de învățare (Ausubel, Robinson, 1981, p.95). Una dintre taxonomiile complexe a formelor, tipurilor şi nivelurilor învățării umane, realizată în 1987 de M. Zlate, în acord direcțiile dominante, la acea dată, în analiza învățării, exprimă destul de pregnant caracterul pluridimensional şi multinivelar al învățării în ambele sale accepțiuni diferențiate doar din necesități de ordin didactic altfel dificil de diferențiat (cea de proces şi cea de produs)

Temă: Identificați în literatura de specialitate diferite criterii după care sunt diferențiate tipuri, forme şi niveluri ale învățării. De exemplu identificați diferența dintre criteriul folosit de R.Gagné pentru departajarea celor 8 forme (*type)* de învățare şi cel folosit de Ausubel şi Robinson pentru departajarea celor 4 mari evenimente ale învățării.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

R.Gagné : 8 forme (type) de învăţare, fiecare cerând seturi diferite de condiţii (acele evenimente care trebuie să apară pentru ca un anumit tip de învăţare să se producă).
Tipuri de învăţare
învăţarea de semnale
în care se învaţă un răspuns difuz la un semnal
-este cazul răspunsului condiţional clasic (Pavlov).
învăţarea prin conexiunea stimul-răspuns
în care se achiziţionează
un răspuns precis la un anumit stimul (discriminat).
învăţarea lanţurilor motorii
în care sunt învăţate lanţuri de conexiuni
stimul-răspuns
asociaţiile verbale sau lanţul verbal
în care se învaţă tot lanţuri
dar asocierile sunt verbale.
învăţarea prin discriminare multiplă
în care se învaţă "n" răspunsuri diferite
la "n" stimuli diferiţi
învăţarea de concepte (conceptuală)
prin care se achiziţionează capacitatea
de a da un răspunsuri comun la o clasă de stimuli diferţi
prin anumite caracteristici
învăţarea regulilor
care presupune învăţarea unor lanţuri de concepte
şi verbalizarea regulii în termeni "dacă A atunci B"
rezolvarea de probleme
constă în combinarea de noţiuni, principii şi reguli

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

1.2. Tipuri, forme ale învăţării, niveluri ale învăţării - de la învăţarea animală la învăţarea umană şi de la învăţarea elementară la învăţarea complexă

Se ştie că toate fiinţele învaţă, de la cele dotate cu reflexe condiţionate rudimentare până la om. Învaţă să se orienteze în mediu, să îşi caute hrana, să se apere. Se produc sincronizări ale ceasurilor biologice la mediu, se produc schimbări în obiectul ataşamentelor afective ale puilor de animal. (Beniuc, 1970).

Ca forme specifice de învăţare la animal au fost studiate: reacţiile de obişnuire (d'habituation), reacţiile condiţionate**,** reacţiile discriminative, reacţiile de orientare spaţială**,** reacţiile de condiţionare instrumentală sau dresajul**,** reacţiile "inteligente" de genul celor studiate de gestaltişti (Piaget, 1965).

Învăţarea umană se diferenţiază de învăţarea animală, la care factorii conjuncturali şi configuraţionali joacă un rol important. Învăţarea umană depăşeşte cu mult graniţele condiţionării ereditare demonstrându-şi esenţa socială chiar în ce priveşte formele de învăţare întâlnite şi la animal (condiţionarea, învăţarea perceptivă**,** învăţarea senzorio-motorie) dar mai ales în ce priveşte învăţarea verbală şi învăţarea conceptuală)

După nivelul de integrare al activităţii psihice în activitatea de învăţare se diferenţiază învăţarea elementară (controlată de stimulii din mediu) de învăţarea complexă (mediată de reprezentări simbolice) (Bloch et.al., 1986, p.59)

Cea mai simplă formă a învăţării este considerată producerea unui răspuns la un nou stimul (condiţionarea clasică) iar una dintre cele mai complexe învăţarea rezolvării de probleme este în cel mai înalt grad legată de educaţie. Rezolvarea de probleme prin *insight* este un gen de învăţare (*kind of learning*) în care se produce un răspuns dar modul în care se face acest lucru nu este evident imediat. Se presupune că se recurge la observarea unor relaţii, la raţionamente şi generalizări. O soluţie achiziţionată printr-un bun *insight* se caracterizează prin: reproductibilitate (soluţia se poate aplica la o nouă confruntare cu aceeaşi situaţie) şi transferabilitate (metoda poate fi transferat în rezolvarea unei probleme similare.

Temă: Identificaţi în literatura de specialitate factorii şi rezultatele învăţării complexe.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

1.3. Domeniile învăţării - cognitiv, psihomotor, afectiv

Fiecare dintre cele 3 mari domenii ale învățării, diferențiate după zona psihismului angrenată preponderent în activitatea de învățare (cognitiv, psihomotor şi afectiv) se caracterizează prin: conținuturi, niveluri, rezultate specifice, intercorelate dar specifice.

În cadrul lor se departajează forme şi niveluri ale învățării prin şi la nivelul unor mecanisme (procese) psihice ca: învățarea perceptivă, motrică, verbală, conceptuală, social-afectivă.

Învățarea perceptivă se referă la diferitele modificări în percepție care se produc prin învățare (Ellis, 1978, p.208). Fiecare dintre etapele percepției (detecția, discriminarea, recunoaşterea, identificarea, interpretarea poate fi perfecționată prin exercițiu. Dezvoltarea abilităților (*skill*) perceptive prin experiență (cotidiană sau antrenament specific) constă în: descreşterea timpului de căutare necesar localizării unui stimul printre alții, creşterea numărului de ținte detectate, perfecționarea deprinderilor de scanare a câmpului perceptiv, creşterea specificității răspunsului, perfecționarea detecției trăsăturilor distinctive, perfecționarea detecției regularităților existente în formele obiectelor percepute. Se învață recunoaşterea melodiilor, identificarea formelor la microscop, corectarea iluziilor perceptive, perceperea detaliilor structurilor complexe (un

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

instrument într-o orchestră, un element al unei figuri ambigue), reducerea pragurilor absolut (mai ales vizual şi auditiv) şi diferenţiale (discriminarea relativă); atitudinea perceptivă (fixare, concentrare), evoluţia atitudinii sincretice înspre analitic sau sintetic (Piaget, 1965). Învăţarea perceptivă pare implicată şi în construirea schemelor (o imagine care reprezintă proptotipul clasei de obiecte definite de un concept, de exemplu schema feţei umane occidentale vs.orientale)

Învăţarea deprinderilor motorii (învăţarea motrică) se referă la activitatea de achiziţionare a unei secvenţe dintr-un răspuns motor precis.

Deprinderile motorii implică secvenţe de răspunsuri, coordonare perceptiv-motorie, organizarea răspunsurilor în paternuri şi feedback intrinsec (răspunsurile produc stimuli care produc alte răspunsuri consecutive)

Se descriu ca faze ale învăţării deprinderilor motorii: 1. faza cognitivă (când se înţelege sarcina, se verbalizează, se conceptualizează componentele; de exemplu în învăţarea limbilor străine se obţin informaţiile despre pronunţie - vocale, consoane, diftongi; în învăţarea dansului se obţin informaţii despre paşii de bază etc); 2. faza asociativă (asemănătoare cu asocierea care se realizează în învăţarea dactilografiei); 3. faza autonomă (în care mişcările se pot realiza fără control voluntar). Învăţarea deprinderilor motorii este influenţată de feedback (intrinsec şi extrinsec), de distribuirea exerciţiului, de stres şi oboseală. (Ellis, 1978, p.226-246)

Învăţarea verbală se realizează în situaţii în care sarcina cere ca elevul să răspundă la un material verbal (cuvinte) sau să formuleze răspunsuri verbale. Şi învăţarea verbală se produce prin parcurgerea unor stadii: asocierea; discriminarea stimulului; selecţia stimulului; codarea stimulului. Discriminarea stimulului joacă un rol important doar dacă stimulii sunt asemănători între ei, dacă sunt clar diferiţi, nu mai are aceeaşi influenţă. Selecţia stimulului presupune neglijarea informaţiei redundante pe care o conţine şi operarea doar cu informaţia relevantă. Codarea stimulului este procesul prin care stimulul nominal este transformat într-o reprezentare nouă (la vederea imaginilor unor figuri geometrice se pronunţă implicit sau prin subvocalizare cuvintele care le denumesc).

Învăţarea verbală a fost abordată diferit de către asociaţionoşti, gestaltişti, cognitivişti şi constructivişti.

Învăţarea conceptelor (conceptuală)/ concept learning a fost abordată în psihologia învăţării ca situându-se aproximativ la jumătatea drumului dintre un proces simplu de discriminare a stimulilor, învăţarea răspunsului şi formarea de asociaţii pe de o parte, şi procesele complexe ale gândirii, raţionamentului şi rezolvării de probleme pe de altă parte. Învăţarea conceptuală se referă la orice activitate în care individul trebuie să înveţe să clasifice două sau mai multe evenimente sau obiecte într-o singură categorie. Ea implică un răspuns comun la un grup de stimuli care au în comun anumite proprietăţi sau caracteristici.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

În practica pedagogică este important să se evite asimilarea activității de învățare a conceptelor cu activitatea gândirii de conceptualizare (M.Zlate, 2000)

Un concept se consideră învățat dacă sunt îndeplinite două condiții: 1. sunt identificate exemplele şi excluse non-exemplele (alb/nonalb); 2. sunt recunoscute caracteristicile relevante şi ignorate cele nerelevante (la cerc se vizează forma, se ignoră mărimea sau culoarea).

Învățarea conceptelor este influențată de factori care țin de sarcină şi factori care țin de subiect. Printre factorii care țin de sarcină se menționează: 1. exemplele pozitive şi negative (în general se învață mai mult şi mai repede din exemplele pozitive pentru că acestea sunt mai sigure, cele negative fiind mai numeroase şi mai ambigue (de exemplu în diagnosticul diferențial se poate recurge cu succes la exemplul negativ deoarece o boală poate fi identificată uneori prin simptomul care nu este prezent dar în „predarea" de către părinți a conceptului de onestitate prin exemple de neonestitate „tehnica" poate să nu fie de folos; 2. atributele relevante şi irelevante (cu cât numărul atributelor irelevante este mai mare cu atât sarcina de învățare a conceptului va fi mai dificilă. Unele atribute relevante pot fi redundante dar cu cât sunt mai multe atribute relevante redundante, cu atât conceptul va fi învățat mai uşor); 3. proeminența (tipicalitatea) stimulilor şi concretețea/abstractizarea (copilul mic învață conceptul de culoare mai repede decât pe cel de formă); 4. feedbackul şi factorii temporali (este important timpul în care se oferă feedbackul); 5. regulile conceptualizării (cel mai uşor de învățat sunt conceptele care utilizează regulile afirmației şi conjuncției şi cel mai greu cele care utilizează regula condițională şi bicondițională). Dintre factorii care influențează învățarea conceptelor şi care țin de subiect, cel mai frecvent sunt menționați memoria şi inteligența. (Ellis, 1978, pp.131 – 154)

Învățarea socială este definită ca "proces de asimilare a experienței sociale manifestat prin schimbare în conduită", de asimilare a experienței concentrate în norme, valori şi roluri sociale, în atitudini şi modele de comportament realizate sau practicate în contexte microsociale (interacțiuni şi relații interpersonale) sau macrosociale (de la grupuri mici la comunități sociale) (Mureşan, 1980, pp.320 – 321). După Bandura, în cadrul interacțiunilor sau relațiilor interpersonale în care are loc expunerea la modelul de comportament, au loc: procese de atenționare (observatorul identifică anumite comportamente ale modelului în vederea învățării); procese de stocare (are loc codificarea comportamentelor sub forma reprezentărilor sau a semnificațiilor); reproducerea psihomotorie a comportamentelor (întărirea celor recompensate şi eliminarea celor sancționate, importante fiind facilitările (Bandura, 1997)

Identificați în literatura de specialitate conținuturile, nivelurile, rezultatele învățării cognitive, psihomotorii şi afective.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Rezumat

Unitatea de învățare nr.1**, „**Niveluri şi forme de învățare" tratează următorele probleme: Formele învățării ca expresie a multidimensionalității învățării, Tipuri, forme ale învățării, niveluri ale învățării - de la învățarea animală la învățarea umană şi de la învățarea elementară la învățarea complexă, Domeniile învățării - cognitiv, psihomotor, afectiv.

Literatura de specialitate utilizează termenii de forme, tipuri şi niveluri ale învățării ceea ce exprimă destul de pregnant caracterul pluridimensional şi multinivelar al învățării în ambele sale accepțiuni diferențiate doar din necesități de ordin didactic altfel dificil de diferențiat (cea de proces şi cea de produs)

Tipurile de învățare se delimitează după cadrul în care aceasta se realizează (exclusiv în cadrul şcolii sau în afara ei), *formele învățării* după o serie de aspecte precum conținutul celor învățate, modul de operare cu stimulii etc., *nivelurile învățării* după nivelul de organizare a psihicului. Tipurile, formele şi nivelurile învățării sunt extreme de multe acoperind întreaga paletă, de la învățarea animală la învățarea umană şi de la învățarea elementară la învățarea complexă. Învățarea umană se diferențiază de învățarea animală, la care factorii conjuncturali şi configuraționali joacă un rol important. Învățarea umană depăşeşte cu mult granițele condiționării ereditare demonstrându-şi esența socială chiar în ce priveşte formele de învățare întâlnite şi la animal (condiționarea, învățarea perceptivă**,** învățarea senzorio-motorie) dar mai ales în ce priveşte învățarea verbală şi învățarea conceptuală). Pe măsură ce îşi diversifică experiența de învățare, omul integrează din ce în ce mai productiv formele de învățare elementară în forme din ce în ce mai elaborate de învățare complexă. După nivelul de integrare al activității psihice în activitatea de învățare se diferențiază învățarea elementară (controlată de stimulii din mediu) de învățarea complexă (mediată de reprezentări simbolice) (Bloch et.al., 1986, p.59), ambele cu factori şi rezultate specifice. Domeniile învățării sunt: cognitiv, psihomotor, afectiv. *Domeniul cognitiv* cuprinde cunoştințe şi semnificații fiind structurat pe 3 niveluri: factual, al înțelegerii şi al aplicației. *Domeniul psihomotor* cuprinde abilități, deprinderi. *Domeniul afectiv* cuprinde credințele (*beliefs*) şi este şi el structurat pe 3 niveluri: conştientizarea**,** diferenţierea şi integrarea**.** Învățarea perceptivă se referă la diferitele modificări în percepție care se produc prin învățare. Învățarea deprinderilor motorii. se referă la activitatea de achiziționare a unei secvențe dintr-un răspuns motor precis. Deprinderile motorii implică secvențe de răspunsuri, coordonare perceptiv-motorie, organizarea răspunsurilor în paternuri şi feedback intrinsec (răspunsurile produc stimuli care produc alte răspunsuri consecutive)Învățarea verbală se realizează în situații în care sarcina cere ca elevul să răspundă la un material verbal (cuvinte) sau să formuleze răspunsuri verbale. Învățarea conceptelor (*concept learning*) se referă la orice activitate în care individul trebuie să învețe să clasifice două sau mai multe evenimente sau obiecte într-o singură categorie. Ea implică un răspuns comun la un grup de stimuli care au în comun anumite proprietăți sau caracteristici. Învățarea socială este definită ca "proces de asimilare a experienței sociale manifestat prin schimbare în conduită", de asimilare a experienței concentrate în norme, valori şi roluri sociale, în atitudini şi modele de comportament.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Întrebări/teme de autoevaluare

1. În ce se evidențiază caracterul pluridimensional şi multinivelar al învățării
2. Precizați criteriile după care se diferențiază noțiunile de tipuri, forme şi niveluri ale învățării
3. Enumerați tipurile învățării
4. Enumerați formele învățării după modul de administrare a situațiilor de învățare
5. Enumerați cele 8 forme (*type)* de învățare identificate de R.Gagné
6. Definiți învățarea prin reprezentare după Ausubel şi Robinson (1981)
7. Precizați criteriul după care a fost diferențiată învățarea elementară de învățarea complexă
8. Enumerați factorii învățării elementare (comune omului şi animalului)
9. Enumerați factorii învățării complexe
10. Enumerați rezultatele învățării complexe.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ *pentru clarificări conceptuale şi aprofundarea studiului*

ALLPORT, G.W. (1991), *Structura şi dezvoltarea personalității,* E.D.P., Bucureşti.

CHILD, D. (1997), *Psychology and the Teacher,* Cassel, London and Washington.

ELLIS, H.C. (1978), *Fundamentals of Human Learning, Memory and Cognition*, Wm.C.Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa

FONTANA, D. (1995), *Psychology for Teacher,* MacMillan Press LTD, Houndmills, Basingstoke, London.

GAGNÉ, R. M. (1975), *Condiţiile învăţării,* E. D. P., Bucureşti.

GOLU, P. (2001), *Psihologia învățării şi dezvoltării*, Editura Fundației Humanitas, Bucureşti.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Unitatea de învăţare nr.2

Noi dimensiuni ale învăţării în societatea contemporană

2.1. Dimensiuni definitorii ale învăţării în societatea contemporană

2.2. Învăţare permanentă, pe tot parcursul vieţii şi învăţare auto-dirijată

Obiective

La sfârşitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:

- descrie învățarea permanentă şi autodirijată sub aspectul notelor lor definitorii
- analizeze diferențele dintre cele forme de învățare
- analizeze atât învățarea permanentă cât şi învățarea autodirijată ca noi dimensiuni ale învățării în societatea contemporană

2.1. Dimensiuni definitorii ale învăţării în societatea contemporană

Noul context socio-economic şi cultural - spiritual, diversificarea extraordinară a cunoştinţelor şi a domeniilor de aplicabilitate a acestora au început să configureze şi au relevat noi forme şi niveluri ale învățării umane.

În literatura de specialitate a ultimilor ani, apar cu mare frecvență sintagme în care termenul de *învățare* este asociat cu termeni a căror semnificație exprimă atât note definitorii ale învățării umane cât şi o nouă concepție a managerilor educației cu privire la învățare: învățare cu sens (*meaningful learning*), învățare temeinică, serioasă (*toughtful learning*), învățare reuşită (*succsessful learning*), învățare fundamentală (*worth learning*), învățare deplină (*mastery learning*) (Hamilton, Ghatala, 1994; Woolfolk, 1998).

Învățarea temeinică, serioasă (*toughtful learning*) este descrisă prin: 1.încredere în propria capacitate de dezvoltare (fixarea de obiective provocatoare dar tangibile, efort de comparare cu sine nu neapărat cu alții), 2. înțelegere şi accentuare a valorii sarcinilor de învățare, raportare a lor la propriile interese, la problemele actuale şi viitoare ale vieții reale), 3. capacitate de implicare, de angajare în procesul învățării, fără teamă de insucces (ceea ce influențează capacitatea individului de a finaliza sarcina, de a se motiva pentru depăşirea dificultăților) (Woolfolk, 1998, p.434)

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Cercetările au arătat că învățarea cu sens (*meaningful learning*) se produce în sarcinile de învățare semnificative pentru individ, în cele legate de viața sa reală (ea implicând efort şi angajare activă în învățare precum şi sentimente adecvate după succesul sau eşecul activității). Sarcinile de învățare sunt cu atât mai semnificative, cu cât au relevanță personală, sunt incitante şi adecvate experienței, cunoştințelor şi nivelului de dezvoltare ale elevului dar şi preferințelor lui pentru o anumită modalitate de a învăța. (Hamilton, Ghatala, 1994)

2.2. Învăţarea permanentă, pe tot parcursul vieţii (*Lifelong – Learning)* şi învăţare auto dirijată

La ora actuală, conceptul de învățare permanentă, pe parcursul întregii vieți, este un concept curent al ştiințelor preocupate de învățare dar şi ale politicilor educaționale. Învățarea permanentă, continuă, pe tot parcursul vieții omului, presupune un nivel înalt al dezvoltării autonomiei personale şi implicit al capacității de autodirijare a proceselor şi activității de învățare. Apreciindu-se că adaptabilitatea şi flexibilitatea individului nu înseamnă doar atitudine ci şi capacitatea de a învăța şi reține noi şi noi deprinderi, învățarea permanentă este afirmată ca un un foarte exact predictor al succesului în carieră. (Feldman, 2002, p.352)

În semnificația conceptului de *învățare permanentă* sunt incluse:

- ✓ continuitatea învățării din copilărie până la vârsta a treia, oricât de înaintată ar fi ea,
- ✓ extensiunea sferei conținutului de învățare ("Astăzi învățarea nu se mai referă la învățarea şcolară, organizată, ea cuprinzând o multitudine de activități formale şi informale. Conceptul de învățare se leagă tot mai strâns de cel al *organizării înțelepte a vieții*") (Siebert, 2001, p.36),
- ✓ înlocuirea conceptului calificării cu cel al dezvoltării competențelor ("Competențele se formează în urma intersectării proceselor de învățare organizată şi a celor informale prin combinarea influențelor socializării cu activitățile intenționale de instruire.") (Siebert, 2001, p.37)
- ✓ deplasarea accentului de la *achiziția de cunoştințe* la *realizarea posibilităților individuale*.

H. Siebert, observă că în ultimul deceniu al secolului trecut se poate remarca "o revalorizare politică globală a *învățării permanente*" (Siebert, 2001, p.79) şi implicit a învățării pe tot parcursul vieții individului, mai ales la vârsta adultă.

Învățarea permanentă, pe tot parcursul vieții, de la vârsta şcolarității clasice şi pe toată perioada vârstei adulte, presupune *independență în gestionarea resurselor interne şi externe ale învățării* (autoadministrarea acestor resurse), autodirijare şi autonomie.

Conceptul de învățare auto-dirijată (*self-directed learning*) are o istorie destul de lungă (în multe tratate de psihologia educației este reluată o definiție considerată "clasică", dată de M.Knowles în anul 1975). Knowles a definit *învățarea auto-dirijată* ca "proces în care inițiativa o

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

dețin indivizii, cu sau fără ajutorul altora, referitor la diagnosticarea propriilor nevoi de învățare, formularea scopurilor învățării, identificarea resurselor umane şi materiale ale învățării, alegerea şi implementarea unor strategii de învățare adecvate, evaluarea rezultatelor învățării (Knowles, apud Siebert, 2001, p.43).

Învățarea auto-dirijată (Self-directed learning) exprimă faptul că adultul preia controlul asupra propriei învățări, în special prin stabilirea propriilor scopuri ale învățării, prin identificarea resurselor adecvate şi prin deciziile cu privire la metodele de învățare la care recurge şi cu privire la modul în care îşi evaluează progresul. Auto-dirijarea este un concept definitoriu pentru învățarea adulților. În relație cu acest concept s-a discutat măsura în care dispoziția spre autodirectivitate este învățată în context cultural sau este legată de trăsăturile de personalitate. Se apreciază că factori precum experiențele anterioare, natura sarcinii de învățare şi domeniul implicat influențează decizia de a învăța în acest mod.

Remarcând actualitatea analizei învățării autodirijate precum şi revalorizarea, începând cu mijlocul ultimului deceniu al secolului XX, a *realității* pe care o exprimă conceptul, H.Siebert reproduce nuanțările unui alt autor german, D.Gnahs, din 1998 cu privire la accepțiunile *autodirijării învățării* în cercetările şi studiile de specialitate actuale. Astfel, se consideră că autodirijarea învățării exprimă cel mai bine libertatea individului cu privire la:

- ✓ deciziile privind propriile proiecte de învățare;
- ✓ prioritățile în domeniul nevoilor şi al interesului de a învăța;
- ✓ motivația învățării;
- ✓ alegerea unor stiluri şi strategii de învățare;
- ✓ evaluarea rezultatelor învățării.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Rezumat

Unitatea de învățare nr.2**,** „Noi dimensiuni ale învățării în societatea contemporană" tratează temele: Dimensiuni definitorii ale învățării în societatea contemporană şi Învățare permanentă, pe tot parcursul vieții şi învățare auto-dirijată

În literatura de specialitate a ultimilor ani, apar cu mare frecvență sintagme în care termenul de *învățare* este asociat cu termeni a căror semnificație exprimă atât note definitorii ale învățării umane cât şi o nouă concepție a managerilor educației cu privire la învățare.

În semnificația conceptului de *învățare permanentă* sunt incluse: continuitatea învățării din copilărie până la vârsta a treia, oricât de înaintată ar fi ea,extensiunea sferei conținutului de învățare ("Astăzi învățarea nu se mai referă la învățarea şcolară, organizată, ea cuprinzând o multitudine de activități formale şi informale. Conceptul de învățare se leagă tot mai strâns de cel al *organizării înțelepte a vieții*") (Siebert, 2001, p.36), înlocuirea conceptului calificării cu cel al dezvoltării competențelor ("Competențele se formează în urma intersectării proceselor de învățare organizată şi a celor informale prin combinarea influențelor socializării cu activitățile intenționale de instruire.") (Siebert, 2001, p.37), deplasarea accentului de la *achiziția de cunoştințe* la *realizarea posibilităților individuale*.

Învățarea auto-dirijată (Self-directed learning) exprimă faptul că adultul preia controlul asupra propriei învățări, în special prin stabilirea propriilor scopuri ale învățării, prin identificarea resurselor adecvate şi prin deciziile cu privire la metodele de învățare la care recurge şi cu privire la modul în care îşi evaluează progresul. Se apreciază că factori precum experiențele anterioare, natura sarcinii de învățare şi domeniul implicat influențează decizia de a învăța în acest mod. Se consideră că autodirijarea învățării exprimă cel mai bine libertatea individului cu privire la: deciziile privind propriile proiecte de învățare; prioritățile în domeniul nevoilor şi al interesului de a învăța; motivația învățării; alegerea unor stiluri şi strategii de învățare; evaluarea rezultatelor învățării.

Autodirijarea în învățare presupune (aşa cum afirmă toate reflecțiile teoretice asupra învățării) capacitate de automanagement *(self-management*)

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Întrebări/teme de autoevaluare

1. Enumeraticâteva accepțiuni contemporane ale conceptului de învățare
2. Enumerați particularitățile învățării temeinice, serioase (toughful learning)
3. Dfiniți învățarea permanentă
4. Precizați factorii care impun învățarea permanentă ca o necesitate pentru omul contemporan
5. Enumerați elementele incluse în învățarea permanentă
6. Precizați ce presupune învățarea permanentă
7. Menționați conceptul cu care este înlocuit conceptuld e calificare în învățarea permanentă.
8. Definiți învățarea autodirijată
9. Enumerați factorii care influențează predispoziția spre autodirectivitate
10. Precizați ce anume exprimă autodirijarea în învățare

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ *pentru clarificări conceptuale şi aprofundarea studiului*

ALLPORT, G.W. (1991), *Structura şi dezvoltarea personalității,* E.D.P., Bucureşti.

GOLU, P. (2001), *Psihologia învățării şi dezvoltării*, Editura Fundației Humanitas, Bucureşti.

LINDGREN, H.C. (1967), *Educational Psychology in the Classroom*, John Wiley &Sons, Inc.New York, London, Sydney.

P.POPESCU – NEVEANU, .ZLATE, .CREȚU, Psihologie şcolară, T.U.B, pp.25-30

SIEBERT, H., (2001), *Învățarea autodirijată şi consilierea pentru învățare*, Institutul European, Iaşi

SKINNER, B.F., (1971), *Revoluția ştiințifică a învățământului*, E.D.P., Bucureşti

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Unitatea de învăţare nr. 3

Învăţarea în contextul dezvoltării personale şi profesionale a fiinţei umane. Învăţarea la vârsta adultă

3.1. Învăţarea în contextul dezvoltării personale şi profesionale a fiinţei umane (tipuri şi forme de învăţare specifice)

3.2. Învăţarea la vârsta adultă

Obiective

La sfârşitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:

- descrie şi analizeze tipurile şi formele specifice învățării în contextul dezvoltării personale şi profesionale pe parcursul întregii vieți
- să analizeze diferențele şi interdependențele dintre acestea
- definească şi descrie particularitățile învățării la vârsta adultă

3.1. Învăţarea în contextul dezvoltării personale şi profesionale a fiinţei umane (tipuri şi forme de învăţare specifice)

Dezvoltarea individuală din punctul de vedere al persoanei poate fi orice conduce la creşterea sentimentului de bine (well-being) satisfacție şi împlinire şi care poate să coincidă sau nu cu nevoile organizației. (Pearn, 2002, p.xxi)

Prin dezvoltare individuală, din perspectivă organizațională se înțeleg activitățile planificate şi neplanificate care pot fi o bază conştientă sau neconştientă pentru schimbări individuale care au ca rezultat o mai bună echipare pentru a îndeplinirea rolurilor curente şi viitoare în organizației. (Pearn, 2002, p.xx)

Învățarea în contextul dezvoltării personale şi profesionale a ființei umane implică: învățare în organizații, învățare activă, învățare experiențială, învățare prin acțiune, învățare prin colaborare

Învățarea organizațională (*organizational learning*)

Cele mai multe dintre dimensiunile fundamentale ale învățării se regăsesc şi în învățarea la nivel de organizații dar aceasta are şi note caracteristice în ce priveşte: ce se învață, cum se învață şi

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

resursele angrenate în învățare. Aceste note caracteristice derivă din aceea că organizația este un colectiv de indivizi cu roluri diferite care implică perspective şi valori diferite.

Una dintre cele mai mari controverse cu privire la învățarea organizațională s-au purtat în jurul întrebării dacă organizația în sine învață sau învață indivizii din cadrul ei. S-a pus problema în ce măsură indivizii angajați în cunoaşterea organizației şi în cunoaşterea propriului comportament în organizație transformă organizația. Aspectele individuale şi sociale ale învățării în organizație conduc la concluzia că organizațiile pot învăța, la fel ca şi indivizii.

Conceptele de învățare organizațională (organizational learning) şi de organizație care învață (learning organization) se află în relații intens studiate de managementul organizational.

Învățarea organizațională se diferențiază de învățarea individuală prin: 1. este situațională; 2. este focalizată pe practici comune (*communities of practice*); 3. este predominant informală; 4. nu presupune neapărat predarea; 5. are un caracter neregulat; 6. are un caracter contradictoriu (pot apare contradicții între entitatea socială şi individ sau între subgrupuri şi individ) (Pedler, Aspinwall, 1999)

Învățarea în context organizațional aduce în discuție nu doar noi metode de învățare ci chiar noi forme de învățare.

Tema: Identificați în literatura de specialitate cât mai multe modalități specifice de a învăța în organizații

Învățarea activă

Modelul învățării active (*active learning*) se bazează pe asumpțiile că toate activitățile de învățare implică două tipuri principale de experiență (a observa şi a face) şi două modalități principale de dialog (dialogul cu sine şi dialogul cu ceilalți) (L. Dee Fink de la University of Oklahoma Instructional Development Program, 1999)

Dialogul cu sine implică autochestionare asupra propriilor gânduri sau asupra a ceea ce ar trebui gândit şi asupra propriilor sentimente. *Dialogul cu ceilalți* implică abilitatea de a-i asculta pe ceilalți (profesor, autor de carte), a discuta. *Observația* - a ceea ce fac alții (directă sau vicariantă) implică receptivitate iar *A face (Doing)* – orice activitate de învățare în care elevul face ceva (proiectează un rezervor, conduce o orchestră, realizează un experiment, realizează o analiză critică a unei lucrări, susține o prezentare orală.

Pentru utilizarea la un nivel mai avansat a învățării active, autorul sugerează combinarea potrivită a componentelor învățării active: dacă elevii îşi scriu gândurile despre o temă (dialog cu sine) înainte de a se angaja într-o discuție de grup (cu alții), discuțiile din grup vor mai bogate şi

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

mai angajate. Dacă după acestea se realizează observația, observația va fi mai bogată. Dacă aceasta este urmată de execuția acțiunii observate, se va ştii mai bine ce este de făcut. După aceasta trebuie să urmeze un nou dialog cu sine şi apoi cu alții. (L. Dee Fink (1999)

A învăța activ

- A intelege ce rol au cunoştințele învățate în viața curenta si ce sentimente generează cunoştințele dobândite.
- A-i asculta pe ceilalți (profesor, autor de carte), a discuta în grupuri mici, cu colegii sau cu alții.
- A observa direct (se observă o acțiune reală – de ex. o famile) sau mediat (se observă simularea unei acțiuni reale – se urmăreşte un film sau se citeşte o carte despre acea familie)
- A face: in mod direct (a proiecta un rezervor, a conduce o orchestră, a realiza un experiment, a realiza o critică a unei lucrări, a susține o prezentare orală) sau mediat (studii de caz, joc de roluri, simulări).

Învățarea experiențială (*Experiential Learning*) - Learning from Experience) este descrisă de Kolb ca un proces în patru paşi. Cei patru paşi sunt: 1. experiența concretă; 2. observația reflexivă; 3. conceptualizarea abstractă (crearea de generalizări sau principii care integrează observațiile în teorii; aceste teorii vor fi utilizate ca ghid în acțiunile viitoare; 4. experimentarea activă – prin care se testează ceea ce s-a învățat în situații noi şi mai complexe. Rezultatul acestei testări fiind o altă experiență concretă dar cu un nivel crescut de complexitate.

Pentru a învăța eficient sunt necesare: 1. perceperea informației; reflecția asupra a cum aceasta va influența diferite aspecte ale vieții reale; 3. analiza gradului în care se potriveşte cu experiența anterioară; 4. a gândi asupra felului în care aceste informații ne oferă noi modalități de a acționa. A învăța înseamnă mai mult decât a vedea, auzi sau manipula lucrurile. Acestea trebuie integrate în schemele existente şi trebuie să servească la a face ceva.

Cea mai directă aplicație a acestui model este în managementul activităților de predare şi tutoriale, în care trebuie asigurată parcurgerea deplină a fiecărei etape. Tutorul sau mentorul trebuie să conducă elevul pe parcursul întregului ciclu, oferind experiența concretă, punând întrebări care să încurajeze reflecția şi conceptualizarea, oferind căi de testare a ideilor. Nu toate formele de abilități sau cunoştințe accentuează toate stadiile ciclului, în aceeaşi măsură. (Marcia L. Conner, 2005,http://www.agelesslearner.com/intros/experiential.html)

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

După Kolb, cele patru stadii ale ciclului învățării sunt asociate cu patru forme diferite de cunoştinţe. Acestea sunt în relaţie de opoziţie două câte două: 1. *cunoaştere convergentă şi divergentă*. Cunoaşterea convergentă aduce diferite fapte sau principii la un numitor comun, la o singură temă (problema are doar răspunsuri corecte sau greşite). Cunoaşterea divergentă este în general asociată cu creativitatea şi înseamnă generarea unui număr de cunoştinţe din experienţă (ca în literatură, istorie, artă). 2. *cunoaştere prin asimilare şi acomodare* – descriu moduri diferite de relaţionare între cunoştinţele noi şi cele care există deja în mintea subiectului.

***A învăța prin/din experiență (Experiential Learning - Learning from Experience)* - Kolb**

Stadii/paşi ai ciclului învățării:

- experiența concretă;
- observația reflexivă;
- conceptualizarea abstractă (crearea de generalizări sau principii care integrează observațiile în teorii; aceste teorii vor fi utilizate ca ghid în acțiunile viitoare;
- experimentarea activă – prin care se testează ceea ce s-a învățat în situații noi şi mai complexe.

Învățarea prin acțiune (*action learning*) este promovată de noile macrotendințe în lumea muncii. În acest nou mod de învățare este implicată experiența managerilor ca persoane care învață. Cu ajutorul noilor tehnologii apar noi oportunități de căutare a cunoştinţelor programate. Pedler, 1991 defineşte învățarea prin acțiune ca „o abordare a dezvoltării oamenilor în organizații care consideră sarcina ca vehicul al învățării. Se bazează pe premisa că nu există învățare fără acțiune şi nici acțiune obiectivă şi deliberată fără învățare" (Pedler, 1991, cf. Mumford, 2002, p.210) După Smith and Peters,1997, învățarea prin acțiune construieşte experiența reală mai mult decât operarea cu informațiile raționale ale tradiției ştiințifice. Rolul celor care învață ar fi: rezolvarea individuală sau în grup a problemelor, delimitarea problemelor reale ale muncii, acțiunea pentru rezolvarea acestor probleme, a se expune riscurilor şi încordărilor potrivite, munca în contextul unui proces social suportiv, recurgerea la conexiuni şi combateri (Hale, 2005, pp.3 - 4)

Diferența esențială dintre abordarea programelor tradiționale şi abordarea programelor de învățare prin acțiune este că primele pornesc cu o programă, celelalte presupun ca cursanții să îşi

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

stabilească propria programă. În primele, cunoştinţele din programă sunt considerate începutul şi sfârşitul proceselor de învățare

Pionier al acestui tip de învățare a fost Reg Revans (1982) care a formulat ecuația Learning = P + Q unde P = situațiile de învățare dintr-un curriculum (*programed learning*) şi Q= clarificările care se produc prin auto şi interchestionare (*Questioning insight*). Mumford (1991) propune altă formulă: Q + P + Q = L adică precizează că învățarea trebuie să pornească cu întrebări care să genereze probleme potrivite care să conducă la întrebări mai profunde (Hale, 2005, p. 6) http://www.agelesslearner.com/intros/informal.html

Învățarea prin colaborare (*Collaborative Learning)* este un model de predare-învățare caracterizat prin faptul că se lucrează în echipe mixte din punctual de vedere al nivelului achizițiilor (înalt, mediu şi slab) şi al rasei şi sexului; sistemul de recompense este orientat spre grup mai degrabă decât spre individ. (Arends, 1994, p. 344)

Principalele modalități de învățare prin colaborare propuse de model sunt:

1. Student Teams Achievement Divisions (STAD) – membrii echipei lucrează fiecare cum vrea pentru a-şi însuşi materialele, apoi se ajută reciproc. Studenții sunt examinați săptămânal şi primesc un scor de perfecționare bazat pe nivelul cu care şi-au depăşit scorul anterior. Echipa se străduieşte să obțină un scor de perfecționare cât mai bun;
2. Jigsaw – fiecare student din echipă este responsabil să de vină expert într-un anumit aspect al sarcinii academice şi să îi înveţe şi pe ceilalți membri ai echipei. Membrii din echipe diferite care sunt experți în aceeaşi problemă se întâlnesc pentru a se ajuta reciproc să învețe cât mai multe despre acel aspect. Apoi se întorc în grup şi împărtăşesc ceea ce au învățat.
3. Investigația de grup – în care studenții sunt implicați în planificarea subiectelor de studiu şi în modul în care realizează investigația. Pregătesc şi prezintă un raport în fața grupului. (Mumford, 2002, pp.233 -234)

3.2. Învăţarea la vârsta adultă

Cu toate că învățarea adulților este un domeniu de studiu relativ nou, ea este la fel de substanțială ca şi învățarea tradițională. Spre deosebire de copii şi adolescenți, adulții au mai multe responsabilități. Ei trebuie să găsească un echilibru între acestea şi cerințele învățării. Din cauza acestor responsabilități adulții au *bariere în faţa participării la învăţare*. Unele dintre aceste bariere includ lipsa timpului, a banilor, a încrederii sau a interesului, lipsa de informație în ceea ce priveşte oportunitățile de învățare, problemele legate de orar, şi problemele legate de îngrijirea copiilor şi de transport.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Un pionier al domeniului învățării la adulți a fost Malcom Knowles. O mare problemă a învățării la adulți este cea a motivației.

Motivația pentru învățare a adultului este conferită de cerințele în ceea ce privește competența sau obținerea unui certificat, o promoție așteptată (și realizată), îmbogățirea slujbei, o nevoie de a menține vechile aptitudini sau de a învăța unele noi, o nevoie de a se adapta la schimbările de la slujbă, sau nevoia de a învăța pentru a satisface directivele companiei.

Se menționează ca surse de motivare pentru adultul care învață: relațiile sociale (nevoia de noi prieteni, de asociere şi de prietenie); așteptările externe (recomandările unei persoane cu autoritate formală); avansarea personală (pentru a obține un statut sau o slujbă mai bună, pentru a fi în fața competitorilor); evadarea/stimularea (a scăpa de plictiseală, a sparge rutina de acasă sau de la muncă); interesul cognitiv (învață de dragul învățării, de dragul cunoașterii)

Ca particularități ale motivației învățării la adulți pot fi reținute: a face față evenimentelor specifice care le schimbă viața – ex: căsătoria, divorțul, o nouă slujbă, o promovare, concedierea, ieşirea la pensie, pierderea unei persoane iubite, mutarea într-un nou oraș, a găsi o utilizare pe care să o dea cunoștințelor sau abilităților care sunt căutate; creşterea sau menținerea respectului de sine şi plăcerii

Cross (1981) a elaborat modelul CAL (Caracteristicile elevilor adulți) care încearcă să integreze asumpțiile teoretice ale andragogiei (Knowles) şi ale învățării experiențiale (Rogers). Modelul CAL evidențiază două clase de variabile în învățarea adulților: caracteristicile personale şi caracteristicile situaționale. Caracteristicile personale includ: îmbătrânirea, fazele vieții şi stadiile de dezvoltare. Aceste trei dimensiuni influențează învățarea pe parcursul întregii vieți. Caracteristicile situaționale constau în învățarea part-time versus învățarea full-time, şi învățarea voluntară versus învățarea obligatorie. Administrarea învățării (aceasta însemnând orare, locații, proceduri) este puternic afectată de prima variabilă; cea de-a doua este legată de natura autodirecționată, centrată asupra problemelor a celor mai multe procese de invățare la adulți.

Identificați în sursele bibliografice indicate principalele particularități ale învățării la adulți.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Rezumat

Unitatea de învățare nr.3 „Învățarea în contextul dezvoltării personale şi profesionale a ființei umane. Învățarea la vârsta adultă" tratează temele: Învățarea în contextul dezvoltării personale şi profesionale a ființei umane (tipuri şi forme de învățare specifice) şi Învățarea la vârsta adultă. Învățarea în contextul dezvoltării personale şi profesionale a ființei umane implică: învățare în organizații, învățare activă, învățare experiențială, învățare prin acțiune, învățare prin colaborare. Învățarea organizațională se diferențiază de învățarea individuală prin: 1. este situațională; 2. este focalizată pe practici comune (*communities of practice*); 3. este predominant informală; 4. nu presupune neapărat predarea; 5. are un caracter neregulat; 6. are un caracter contradictoriu (pot apare contradicții între entitatea socială şi individ sau între subgrupuri şi individ) (Pedler, Aspinwall, 1999). Modelul învățării active (*active learning*) se bazează pe asumpțiile că toate activitățile de învățare implică două tipuri principale de experiență (a observa şi a face) şi două modalități principale de dialog (dialogul cu sine şi dialogul cu ceilalți) (L. Dee Fink de la University of Oklahoma Instructional Development Program, 1999). Învățarea experiențială (*Experiential Learning* - Learning from Experience) este un proces care se realizează în patru paşi: 1.observarea (watching) şi 2.gândirea – care implică mintea, 3.simțirea (emoțiile) şi 4. a face (muşchii). Acest model este construit pe asumpțiile lui Dewey care a subliniat necesitatea ca învățarea să se bazeze pe experiență, ale lui Lewin (care a semnalat importanța pentru implicării active a omului în învățare) şi pe cele ale lui Piaget (care a descris inteligența ca rezultat al interacțiunii dintre persoană şi mediu) Literatura de specialitate acordă o mare atenție simulărilor sau învățării prin acțiune. Învățarea prin acțiune (*action learning*) este promovată de noile macrotendințe în lumea muncii. Învățarea prin acțiune este foarte eficientă când este vorba de a învăța cum să înveți şi mai puțin atunci când se urmează un curs focalizat pe date sau informații. Ea necesită înțelegere simpatetică din partea conducerii în organizații ți încredere între membri. (Mumford, 2002, p.217). Învățarea prin colaborare (*Collaborative Learning)* este un model de predare-învățare caracterizat prin faptul că se lucrează în echipe mixte din punctual de vedere al nivelului achizițiilor (înalt, mediu şi slab) şi al rasei şi sexului; sistemul de recompense este orientat spre grup mai degrabă decât spre individ. (Arends, 1994, p. 344)

Pionierul domeniului învățării la adulți - Malcom Knowles - a identificat o serie de caracteristici ale învățării la adulți. Toate cele patru elemente critice ale învățării au anumite particularități la adulți. *Motivația* lor este susținută prin mai multe mijloace. *Întărirea* este o parte foarte necesară a procesului de predare/învățare la adulți. *Reținerea* este afectată direct de cantitatea de practică din timpul învățării. *Transferul* învățării este rezultatul training-ului. Cross (1981) a elaborat modelul CAL (Caracteristicile elevilor adulți) care încearcă să integreze asumpțiile teoretice ale andragogiei (Knowles) şi ale învățării experiențiale (Rogers). Modelul CAL evidențiază două clase de variabile în învățarea adulților: caracteristicile personale şi caracteristicile situaționale.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Întrebări/teme de autoevaluare

1. Enumerați tipurile şi formele de învățare care se evidențiază în contextul dezvoltării personale şi profesionale pe parcursul întregii vieți a individului
2. Precizați o frecventă controversă cu privire la învățarea organizațională
3. Precizați principala asumpție a modelului învățării active (*active learning*)
4. Enumerați cele patru procese descrise de Kolb în cadrul învățării experiențiale
5. Comentați eficiența învățării prin acțiune
6. Descrieți modalitatea de învățare prin colaborare numită Student Teams Achievement Divisions (STAD)
7. Descrieți modalitatea de învățare prin colaborare numită Jigsaw
8. Comentați, selectiv, particularitățile învățării la adulți
9. Enumerați elementele care condiționează motivația pentru învățare a adulților
10. Descrieți succint modelul CAL

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ *pentru clarificări conceptuale şi aprofundarea studiului*

CONNER, MARCIA L, (2005), „Overview of Experiential Learning - Learning from Experience" (http://www.agelesslearner.com/intros/experiential.html)

DELORS, J. (2000), *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO AL Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Polirom, Iaşi

FAURE, E., (1974), *A învăța să fii. Un raport UNESCO*, EDP, Bucureşti

GOLU, P. (2001), *Psihologia învățării şi dezvoltării*, Editura Fundației Humanitas, Bucureşti.

KIDD, S.R. (1981), *Cum învață adulții*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti

LÖWE, H. (1978), *Introducere în psihologia învățării la adulți*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti

SIEBERT, H., (2001), *Învățarea autodirijată şi consilierea pentru învățare*, Institutul

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Verificarea cunoştinţelor

Alegeţi titlul potrivit pentru informaţiile din casete

*1.*_____*?*

- cadrul în care se realizează învățarea
- conținutul celor învățate, modul de operare cu stimulii, modul de organizare al informațiilor, nivelul activității psihice la care se realizează acțiunea învățării, modul de administrare a situațiilor de învățare, procesele psihice angajate în actul învățării,
- gradul de organizare şi complexitate a activității psihice implicate în învățare.

2._____?

- reacțiile de obişnuire
- reacțiile condiționate**,** reacțiile discriminative,
- reacțiile de orientare spațială**,**
- reacțiile de condiționare instrumentală
- dresajul

3._____?

- controlată de stimulii din mediu
- mediată de reprezentări simbolice

4._____?

- cognitiv,
- psihomotor,
- afectiv

5_____?

- descreşterea timpului de căutare necesar localizării unui stimul printre alții,
- creşterea numărului de ținte detectate,
- perfecționarea deprinderilor de scanare a câmpului perceptiv,
- creşterea specificității răspunsului,
- perfecționarea detecției trăsăturilor distinctive,
- perfecționarea detecției regularităților existente în formele obiectelor percepute

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

6._____?

1. faza cognitivă
2. faza asociativă
3. faza autonomă

7._____?

- asocierea;
- discriminarea stimulului;
- selecția stimulului;
- codarea stimulului.

8._____?

1. exemplele pozitive şi negative
2. atributele relevante şi irelevante
3. proeminența (tipicalitatea) stimulilor şi concretețea/abstractizarea
4. feedbackul şi factorii temporali

*9.*_____*?*

- . procese de atenționare
- procese de stocare
- reproducerea psihomotorie a comportamentelor

10._____?

- extensiunea sferei conținutului de învățare
- înlocuirea conceptului calificării cu cel al dezvoltării competențelor
- deplasarea accentului de la achiziția de cunoştințe la realizarea posibilităților individuale.

*11.*_____*?*

- deciziile privind propriile proiecte de învățare;
- alegerea unor stiluri şi strategii de învățare;
- evaluarea rezultatelor învățării.

*12.*_____*?*

1. este situațională;
2. este focalizată pe practici comune (*communities of practice*);
3. este predominant informală

13._____?

- Dialogul cu sine
- Dialogul cu ceilalți
- Observația
- Activitatea (a face)

14._____?

1. experiența concretă;
2. observația reflexivă;
3. conceptualizarea abstractă
4. experimentarea activă

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

15._____?

- Learning = P + Q
- P = situațiile de învățare dintr-un curriculum (*programed learning*) şi
- Q= clarificările care se produc prin auto şi interchestionare (*Questioning insight*).

16._____?

- Student Teams Achievement Divisions (STAD)
- Jigsaw
- Investigația de grup

17._____?

- lipsa timpului, a banilor, a încrederii sau a interesului,
- lipsa de informație în ceea ce priveşte oportunitățile de învățare,
- probleme legate de orar,
- problemele legate de îngrijirea copiilor şi de transport

18._____?

- relațiile sociale
- aşteptările externe
- avansarea personală
- evadarea/stimularea
- interesul cognitiv

19._____?

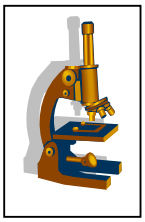
- a face față evenimentelor specifice care le schimbă viața
- a găsi o utilizare pe care să o dea cunoştințelor sau abilităților care sunt căutate;
- creşterea sau menținerea respectului de sine şi plăcerii

20._____?

- învățarea part-time versus învățarea full-time
- învățarea voluntară versus învățarea obligatorie

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Raspunsuri:



1. Tipuri, forme, niveluri de învățare
2. Forme specifice de învățare la animal
3. Învățarea elementară şi învățarea complexă
4. Domeniile învăţării
5. Dezvoltarea abilităților perceptive prin experiență
6. Faze ale învățării deprinderilor motorii
7. Stadiile învăţării verbale
8. Factorii învățării conceptelor care țin de sarcină
9. Procese care au loc în cadrul expunerii la un model de comportament, în învățarea socială
10. Conceptul de învățare permanentă
11. Libertatea individului în autodirijarea învățării
12. Diferențe între învățarea organizațională şi învățarea individuală
13. Modelul învățării active (*active learning*)
14. Cei patru paşi esențiali în învățarea experiențială
15. Ecuația lui Reg Revans (1982)
16. Principalele modalități de învățare prin colaborare
17. Bariere în faţa participării la învăţare *a adulților*
18. Surse de motivare pentru adultul care învață
19. Particularități ale motivației învățării la adulți
20. Caracteristicile personale şi situaționale ale învățării la adult, evidențiate de Modelul CAL

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

MODULUL III

Autonomie şi autodirijare în învățare – fundamente şi resurse. Eficiența în învățare

Unitatea de învățare 1: Autoreglarea – fundament al autonomiei şi autodirijării în învățare

1.1. Conceptul de autoreglare a învățării
1.2. Autoreglarea cognitivă şi metacognitivă în învățare
1.3. Autoreglarea motivațională şi afectivă în învățare
1.4. Managementul mediului şi comunicării interpersonale - componentă a autoreglării învățării

Unitatea de învățare 2: Strategiile de învățare – resurse ale autonomiei şi autodirijării în învățare

2.1. Conceptul de strategie de învățare – dificultățile unei operaționalizări

2.2. Strategii de învățare sau strategii cognitive şi metacognitive?

2.4. Strategii de învățare sau strategii motivaționale, afective şi de adaptare?

2.5. Strategii de învățare sau strategii de studiu?

2.6. Strategiile învățării – taxonomii sintetice

Unitatea de învățare 3

3.1.Stil cognitiv, motivațional, afectiv, de comunicare şi de interrelaționare

3.2. Stilul de învățare – expresia deplinei autonomii în învățare

Activitate tutorială: Autonomie, autoreglare, strategie şi stil în învățare

Temă de control: Studiu de caz: profil al evoluției abilității de a învăța – de la autoreglare la strategii şi stil de învățare şi studiu

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Unitatea de învăţare nr. 1
Autoreglarea – fundament al autonomiei şi autodirijării în învăţare

1.1. Conceptul de autoreglare a învăţării
1.2. Autoreglarea cognitivă, metacognitivă, motivaţională şi afectivă în învăţare

Obiective

La sfârşitul acestei unităţi de învăţare, studenţii vor fi capabili să:

- Definească autoreglarea învățării
- Interpreteze autoreglarea învățării ca fundament al autonomiei şi autodirijării în învăţarea complexă
- Precizeze interdependenţele dintre autoreglarea învățării şi autoreglarea cognitivă, metacognitivă, motivaţională şi afectivă.

1.1. Conceptul de autoreglare a învăţării

Autonomia, "procesul prin care un om sau un grup de oameni dobândeşte sau determină prin el însuşi propriile reguli de conduită." (J.-J.Ducret, J.Selosse, în Doron, Parot, 1999, p.100) este asociată cu autodeterminarea şi responsabilitatea pentru propriile acţiuni şi cu integritatea eului. Frecvent este apreciată ca efect şi expresie ale maturizării, dezvoltării şi creşterii potenţialului adaptativ al fiinţei umane.

Care sunt particularităţile de dezvoltare psihică şi socio-morală care condiţionează formarea autonomiei în învăţare?; care sunt factorii care facilitează atât interiorizarea unor reguli şi valori exterioare individului cât şi procesul de negociere personală cu diferitele sisteme normative în care acesta este inclus? – sunt întrebări la care psihologia învățării academice trebuie să răspundă pentru că învățarea academică, mai ales în zilele noastre este imposibilă în absenţa autonomiei celui care învaţă.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Autonomia în învățare

este asociată cu:
- interes,
- sentimentul competenței personale,
- stimă de sine,
- creativitate,
- gustul pentru sarcini incitante,
- competitivitate,
- încredere în capacitatea de autodeterminare

Cercetările centrate pe problematica autonomiei individului au identificat subtila relație între aceasta şi claritatea şi coerența identității personale: "Autonomia se dezvoltă pe baza identității personale, al cărui prim important aspect este autonțelegerea" (Simons, Kalichman, Santrock, 1994, p.73).

Identitatea personală conferă individului sentimentul unității, continuității şi coerenței ființei sale (Marshall, 2003, p.194), sentimentul unității sinelui, al unității conştiinței de sine, la un moment dat sau de-a lungul timpului (Blackburn,1999, p.194), sentimentul de a fi identic în timp şi al autonomiei (Postel, 1998, p.586)

Problema identității personale, a construirii ei, este foarte importantă pentru autonomia în învățarea academică, deoarece doar un individ cu o identitate stabilizată, clară, cu o imagine de sine capabilă să-i întrețină respectul de sine, poate deveni autonom, se poate percepe ca "sursă" a deciziilor cu privire la propria viață.

Identitatea matură

Marcia evidențiază doi factori esențiali:

1.depăşirea crizelor de alegere a alternativelor de viață (alegeri cu privire la credința religioasă, ideologie, profesie, tip de familie);

2.angajarea (*commitement*), asumarea obligațiilor implicate de propria alegere.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Învățarea permanentă (*continuous learning*), învățarea pe tot parcursul vieții (*Life –Long Learning*), necesită abilități de autoreglare a învățării (*self-regulation learning*): "Autoreglarea nu doar asigură succesul în instruirea formală dar promovează şi învățarea permanentă, învățarea în care individul îşi mobilizează resursele personale pentru achiziționarea de noi cunoştințe, pentru cultivarea tuturor competențelor sale în în ideea respectului de sine sau pentru a trăi mai bine (Bandura, 1997, p.214).

Resurse psihice ale autonomiei, autodirijării şi eficienței în activitatea de învățare academică:

- autoreglarea învățării,
- strategiile de învățare şi studiu,
- stilul de învățare şi studiu.

Noțiunea de autoreglare a fost abordată pornindu-se de la semnificația noțiunii de reglare care a fost trecută de la tehnologia mecanică la fiziologie începând cu C.Bernard, la sfârşitul secolului XIX. Cele două modalități de reglare (proactivă şi retroactivă) sunt descrise şi în procesul învățării, reglarea *proactivă* presupunând recunoaşterea deficiențelor unei acțiuni şi remedierea lor (prin reorganizări şi coordonări cu alte acțiuni sau prin integrări într-un nou sistem de acțiuni) iar reglarea *retroactivă* implicând "reluarea acțiunii trecute în scopul modificării sale sau chiar în scopul integrării sale conservatoare în sistemul de curând lărgit" (J.-J. Ducret, în Doron, Parot, 1999, pp.661-662).

Conceptul de autoreglare a învățării (*self-regulated learning*) deschide una dintre cele mai "generoase" perspective asupra învățării academice (Pintrich, 2000, p.400), învățare în care autocontrolul şi autodisciplina, "abilitatea şi voința de a învăța (*skill and will to learn*)" (Woolfolk, 1998, p.322) trebuie să fie la cele mai înalte cote.

Philip H. Winne, de la Universitatea Simon Fraser, Canada, observă că în abordările contemporane ale eficienței învățării şcolare (academice), conceptul de autoreglare a învățării (*self-regulated learning*) s-a impus, ca un construct central, care exprimă atât una dintre condițiile eficienței în învățare cât şi unul dintre obiectivele esențiale ale educației. Definită frecvent prin capacitatea individului de "a învăța efectiv de unul singur" (*learning effectively by onself*),

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

autoreglarea învățării a fost studiată din diferite perspective, în funcție de elementele pe care s-a pus accentul în cercetările experimentale: metacognitivă; social-cognitivă; perspectiva învățării auto-reglate ca punte de legătură între metacogniție şi metamotivație. (Winne, 1995, p.173).

Probleme studiate în legătură cu autoreglarea învățării:

- problema *autocontrolului efortului depus în învățare*;
- problema *potențialului conflict între procesele metacognitive şi cele ale achiziției cognitive*.
- *orientarea epistemică* a elevului,
- problema *acurateții predicției cu privire la învățarea bazată pe exercițiu comasat*,
- *problema dificultatii "novicelui în activitatea de învățare" de a-şi dezvolta, din tacticile de învățare activate în diferite contexte naturale de studiu, un plan strategic general.* (Winne, 1995)

Autoreglarea (*self-regulation*) are o structură şi o dinamică specifice, având componente, fațete, modalități de instalare etc.

A.Bandura vorbeşte fie de "subfuncții" (*subfunctions in Selg-regulation*), fie de "subprocese" şi chiar de "componete" ale autoreglării: "Autoreglarea operează prin trei subfuncții principale:

- ✓ automonitorizarea,
- ✓ fixarea scopurilor (*goal setting*),
- ✓ asigurarea autostimulentelor pentru schimbare personală. (Bandura, 1997, p.303).

Atunci când se referă la componentele autoreglării, A.Bandura utilizează şi alți termeni: 1. Automonitorizarea 2. Autostimularea (*self-incentives*); 3. Stabilirea standardelor (*standard setting*) şi 4. Autorecompensa (*Self-reward*) cu cele 2 forme ale sale, evaluativă şi concretă (*tangible*) (Bandura, 1997, p.29, Bandura, 1989).

Termenii utilizați de Bandura sunt reluați şi de alți autori, uneori cu aceeaşi slabă diferențiere. Astfel, D.Schunk include în autoreglare:

- ✓ auto-observarea,
- ✓ auto-evaluarea,
- ✓ auto-reacția.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Componente ale autoreglării învățării:

M. Boekaerts
- abilitățile metacognitive care ghidează şi direcționează procesele învățării într-un domeniu dat;
- abilitățile metamotivaționale care crează condiții interne favorabile pentru inițierea şi susținerea activităților de învățare;
- abilitățile de automanagement care ajută individul să interpreteze creşterea nivelului arousalului şi să facă față emoțiilor şi stresului. (Boekaerts, 1995, p.199)

Identificați în sursele bibliografice disponibile definițiile auto-observării, auto-evaluării şi auto-reacției

În ce priveşte *dinamica autoreglării*, Bandura inventariază ca *modalități* de autoreglare:

- ✓ *autoreglarea prin anticiparea consecințelor* – este autoreglarea realizată prin opiniile personale cu privire la ceea poate fi obținut într-o activitate, prin anticiparea rezultatelor pozitive sau negative ale acțiunilor, prin fixarea de scopuri personale şi planificarea acțiunilor;
- ✓ *autoreglarea prin structurarea scopurilor* care implică un sistem efectiv de scopuri, structurate ierarhic, de la subscopurile proximale la scopul distal (de la cele pe termen scurt la unul pe termen lung sau chiar pentru toată viața), de la cele specifice la un scop general;
- ✓ *autoreglarea prin deplasarea atenției spre alte activități*, prin plonjarea în activități acaparatoare (ca în cazul tehnicilor de control al durerii când durerea este diminuată prin gânduri competitive care acaparează atenția);
- ✓ *autoreglarea prin creşterea eficienței*: propria eficiență determină riscurile pe care şi le asumă oamenii, eforturile pe care ei sunt dipsuşi să le investească în sarcină şi perseverența în confruntarea cu dificultățile: "Perceperea eficacității promovează strategii analitice autogenerate care susțin performanța în activități complexe. Când rezutatele bune sunt greu de obținut, oamenii cu un înalt sentiment al eficacității (*sens of efficacy*) îşi mențin gândirea strategică în căutarea soluțiilor optime în timp cei cei cu sentiment al eficacității mai slab au dificultăți în găsirea unei bune strategii exploratorii şi investesc efortul în mod eronat şi neeficient (…) Aceasta include identificarea şi evaluarea inadecvată a opțiunilor, utilizarea deficitară a rezultatelor" (Bandura, 1997, p.225)

Indiferent de elementele incluse în componența autoreglării învățării, acesteia i se relevă ca *aspecte esențiale* următoarele:

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

- integrează formele deliberate şi cele nondeliberate ale implicării cognitive;
- este asociată cu conştientizarea dificultăților care pot limita învățarea;
- presupune reactualizarea voluntară, selectarea şi utilizarea procedurilor cognitive şi a tacticilor de studiu necesare;
- presupune control deplin asupra afectelor şi cogniției;
- presupune interacțiunea dintre achiziția de cunoştințe, transferul în învățare şi articularea unor multiple strategii de studiu.

Întrebări cu privire la *cum se învață* autoreglarea învățării?; cum se dobândeşte abilitatea de a planifica, organiza şi gestiona activitatea de învățare?; cum se dobândeşte abilitatea de a potența resursele care o susțin?; care sunt instrumentele intelectuale, credințele despre eficacitate şi interesele intrinseci, necesare individului pentru a se educa el însuşi într-o cât mai mare diversitate de forme pe parcursul întregii sale vieți? - sunt întrebări care reprezintă tot atâtea probleme pentru teoreticienii şi practicienii interesați de optimizarea învățării academice dar şi pentru individul însuşi care doreşte să-şi crească productivitatea propriei învățări.

Subprocesele descrise ca şi componente ale autoreglării sunt frecvent menționate ca "evenimente" ale *automanagementului activităților de învățare.*

Aceste "faze" sunt frecvent descrise şi în contextul *automanagementului învățării*, categorie specifică de automangement al resurselor:

- *Fixarea scopurilor* este o fază foarte importantă în automanagementul învățării academice. Cercetările (Pintrich, Shunk, Reeve) au identificat studenți cu serioase probleme în fixarea unor scopuri/ținte (*goals*) specifice studiului, cele mai frecvente fiind cele determinate de nivelul de aspirație (numeroşi studenți având tendința de a-şi fixa scopuri din ce în ce mai joase deşi se cunoaşte că scopurile înalte sunt mai eficiente decât cele joase)

- *Autoobservarea, automonitorizarea* cursului sau a secvențelor activității de învățare, reprezintă un pas important şi în automanagement, ea oferind un permanent feedback decisiv pentru eforturile viitoare solicitate de activitate.

- *Înregistrarea* şi *evaluarea progresului* în învățare sunt paşi ai *auto-managementului învățării* mai dificili decât automonitorizarea deoarece implică judecăți de valoare asupra calității activității. O serie de cercetări au arătat că elevii pot să învețe să-şi evalueze progresul cu destulă acuratețe, elevii mai mari fiind mai capabili în acest sens decât cei mici iar capacitatea de autoevaluare putând fi optimizată prin feedbackul oferit de un evaluator extern (profesorul).

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

- *Autoîntărirea* ca pas final în *automanagementul învățării* constă în auto-furnizarea recompenselor pentru obținerea unui anumit rezultat, pentru atingerea unui scop sau manifestarea unui anumit comportament (citirea unei cărți, rezolvarea unui anumit număr de probleme etc). S-a constatat că autorecompensa pentru un rezultat bun ridică nivelul performanței mai mult decât simpla fixare a obiectivelor şi automonitorizarea. (Bandura, 1986). *Autorecompensa* furnizată în diferite forme, ca o consecință imediată a rezultatului obținut în învățare (o rochie nouă pentru un examen promovat pur şi simplu sau promovat cu o notă mare; autofelicitarea cu cuvinte de genul "bine lucrat", "uite ce bun/ă sunt) sunt apreciate ca având un efect benefic asupra reuşitei academice. (Bezanson, DeCoff, Stewart, 1985, p.239).

Sistematizând, abilitățile necesare *autoreglării învățării* sunt abilitățile de autocontrol şi automanagement al:

- ✓ cogniției,
- ✓ motivației şi afectivității,
- ✓ relațiilor interpersonale, resurselor sociale de suport şi comunicării,
- ✓ strategiilor şi tehnicilor de învățare şi studiu,
- ✓ preferințelor sau modalităților de abordare a sarcinilor de învățare (exprimate de stilul de învățare)

Autoreglarea ca abilitate de ordin înalt, generalizabilă la o mare varietate de sarcini

include abilități ca:
- abilitatea generică de diagnoză a cerințelor sarcinii de învățare,
- abilitatea de construire şi evaluare a unor cursuri alternative ale acțiunilor de învățare,
- abilitatea de stabilire a unor scopuri proximale care să dirijeze efortului în învățare,
- abilitatea de creare a autostimulentelor care să susțină angajarea în sarcinile de învățare,
- abilitatea de gestionare a stresului şi a gândurilor intrusive, destabilizatoare care pot să apară în confruntarea cu sarcinile de învățare.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

1.2. Autoreglarea cognitivă, metacognitivă, motivaţională şi afectivă în învăţare

Autoreglarea cunoaşterii se va referi, este de părere P.R.Pintrich, la monitorizarea, controlul şi reglarea activităților cognitive şi comportamentului, controlul cognitiv (sau strategiile autoreglării) implicând planificarea, monitorizarea şi reglarea cogniției. (Pintrich, 2000, p.402)

Ideea reglării cognitive este strâns legată de implicarea *metacogniției* în procesarea informației. A.Bandura sesizează că teoreticienii metacogniției, printre care îi menționează pe Brown, 1984 şi Paris şi Newman, 1990, vorbesc de autoreglarea cunoaşterii în termeni de:

- selectarea strategiilor potrivite,
- probarea (*testing*) înțelegerii şi a stării cunoaşterii,
- corectarea propriilor deficite,
- recunoaşterea utilității strategiilor.

Metacogniția a fost definită de Donald Meichenbaum drept "a fi conştient de propria maşinărie de cunoaştere şi de cum funcționează această maşinărie" (apud Chilld, 1995, p.165) şi este înțeleasă ca reflecție asupra propriilor activități cognitive, în contextul construirii soluțiilor la probleme, ca reflecție asupra solicitărilor sarcinii, asupra aspectelor ei relevante, asupra adecvării propriilor abilități la sarcina asumată, ca efort de evaluare şi revizuire a planurilor şi strategiilor în funcție de rezultatele obținute.

Metacogniția cuprinde cunoştințele despre cogniție şi posibilitățile de reglementare a diferitelor procese cognitive dar şi reflecția metaemoțională, suportul emoțional atât al conținuturilor învățării cât şi al modurilor de învățare.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Pentru *automangementul în sfera metacogniției*, specialiştii recomandă

antrenamentul în utilizarea unor tehnici precum:

- aprecierea realistă a capacității propriei memorii de lucru,
- aprecierea gradului în care au fost înțelese instrucțiunile de rezolvare a sarcinilor,
- sensibilizarea pentru diferiți indicatori ai semnificației informațiilor sau ai sursei de informații (vocea profesorului, gesturile profesorului sau ale colegilor,
- instruirea în monitorizării eficienței strategiilor (rememorarea a cât de bine a fost rezolvată o anumită sarcină la un moment anterior de timp şi a cât de bine a fost înțeles un anumit material la o învățare anterioară), (O'Neil, 1978)
- aprecierea eficienței unei soluții în rezolvarea unei probleme,
- autoevaluarea progresului în achiziția unor deprinderi (precum scrierea corectă şi inteligibilă) sau în gestionarea timpului de lucru,
- evaluarea propriei performanțe (prin calificative de genul: foarte bine, bine, aşa şi aşa, puțin, etc.),

Învățarea autoreglată nu este doar reacție adecvată la mediul de învățare (condițiile externe ale învățării) ci şi căutare deliberată, voluntară, a oportunităților de a învăța (Zimmerman, 1995). Autoreglarea în învățare implică şi faptul că activitățile sunt auto-inițiate şi automotivate prin scopuri din ce în ce mai înalte: "În perspectivă social-cognitivă, oamenii sunt mai mult agenți activi ai propriei motivații decât ființe reactive la evenimente discordante care produc perturbări cognitive. Automotivarea prin comparație cognitivă presupune distincția între standardele a ceea ce ştiu şi standardele a ceea ce doresc să ştiu. (Bandura, 1997, p.133). Învățarea academică autodirijată presupune ştiința automotivării pentru învățare. Nu profesorul, ci chiar *cel care învață* trebuie să răspundă la întrebări ca: de ce unii elevi îşi fac temele în timp ce alții se distrează?; de ce unii elevi încep imediat după ce au decis să se apuce de învățat în timp ce alții amână?; odată aleasă activitatea, de ce unii se lasă absorbiți de ea şi alții nu?; ce determină persistența în sarcina de învățare sau renunțarea la ea?; ce anume determină raportul între bucuria de a afla ceva nou şi îngrijorarea cu privire la testarea cunoştințelor prin examene sau teste?

O problemă importantă pentru autoreglarea motivației pentru învățare este cea a factorilor care o încurajează sau o diminuează. Se apreciază că "Motivația pentru învățare este intensificată atunci când sursa motivației este intrinsecă, scopurile au relevanță personală (*personally chalenging*), individul este centrat pe sarcină, are orientare spre virtuozitate, atribuie succesele şi eşecurile unor cauze controlabile şi crede că abilitățile lui pot fi perfecționate" (Woolfolk, 1998, p.392). Motivația pentru învățare este diminuată de factori precum recompensele, pedepsele, presiunea socială, dorința de a primi aprobarea celorlalți cu privire la rezultate (performanțe), tendința de a alege sarcini foarte uşoare sau foarte grele, implicarea Ego-ului (preocuparea

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

accentuată pentru felul în care este apreciată performanța de către cei din jur), tendința de a evita eşecul, predispoziția spre anxietate, tendința de a atribui succesul şi eşecul unor factori incontrolabili, credința că aptitudinea este stabilă şi incontrolabilă.

Alte direcții de cercetare a controlului motivației pentru învățare a fost influența *atribuirilor cauzale şi a expectanțelor elevilor* asupra autoreglării motivației. Cercetările unor specialişti ca Ames şi Weiner (citate de foarte mulți autori de cărți pe această problemă) au stabilit că elevii care încearcă să-şi explice insuccesele prin cauze care țin de ei înşişi (au înțeles greşit instrucțiunile, nu au avut suficiente cunoştințe, nu au studiat suficient) care sunt cauze interne, controlabile (data viitoare se vor strădui mai mult şi vor reuşi) au un mai puternic sentiment al controlului şi autodeterminării însoțit de mai multă mândrie. Cele mai mari probleme de motivație a învățării le ridică elevii care atribuie rezultatele unor cauze stabile şi incontrolabile, ei resemnându-se cu insuccesul şi cu neajutorarea, ceea ce face ca atitudinea lor față de şcoală să se deterioreze continuu. (Ames, 1992).

Aşa cum se vede, autoreglarea motivației se realizează atât prin mecanisme anticipative cât şi prin mecanisme retrospective. Anticiparea rezultatelor (expectanțele) determină fixarea scopurilor şi planificarea acțiunilor menite a atinge aceste scopuri iar mecanismele retrospective (prin atribuiri cauzale) determină ajustarea standardelor personale.

Capacitatea de automotivare, ca şi perseverența în activitatea de învățare, au fost legate de capacitatea individului de a-şi controla dispozițiile sufleteşti, de a-şi controla reacțiile de evitare a unui subiect sau aversiunea față de anumite sarcini ca şi sentimentele de frustrare şi reacțiile emoționale la succesele şi insuccesele specifice activității de învățare. Este posibil controlul asupra acestei dinamici atât de subtile a psihicului nostru? Literatura de specialitate răspunde că da: "Viața are multe fațete, uneori printre cele mai mari dificultăți pot să apară aspecte care sunt controlabile. Exercițiul controlului comportamental în evenimentele care ne afectează viața este o modalitate eficientă de a regla starea emoțională". (Bandura, 1997, p.30). Omul trebuie să învețe de la începuturile existenței sale să *se descurce* cu o serie de influențe emoționale la care este expus – dragoste, indiferență, expectații, criticism, "să-şi gestioneze (*manage*) şi domesticească" impulsurile şi reacțiile emoționale. (Leon, 1960, p.26). Yerkes-Dobson au identificat încă din 1906 o relație între activitatea emoțională şi performanță în procesul de învățare.

Ca modalități de control, mai ales asupra trărilor neplăcute, se recurge frecvent la revalorizarea realității neplăcute şi la refugiul în activități evazioniste, dar acestea nu sunt singurele accesibile, observă A.Bandura deoarece "S-a dovedit experimental că oamenii care cred că se pot descurca cu eventualii stresori, că au competențele de coping adecvate aspectelor potențial aversive

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

ale mediului, sunt mai puțin perturbați de aceştia, mai puțin afectați de stres şi de depresia asociată aprecierii unei situații drept amenințătoare. (Bandura, 2000, p.367).

A.Bandura demonstrează că, şi în autoreglarea stărilor afective, mecanismul autoeficacității joacă un rol central. Autorul distnge trei căi principale prin care încrederea (*efficacy beliefs*) afectează natura şi intensitatea experienței emoționale: prin controlul gândirii, prin controlul asupra acțiunii şi prin controlul direct asupra afectivității. În reglarea stărilor afective prin încrederea în sine (*Efficacy beliefs*) *modul orientat pe gândire* implică influențarea atenției şi interpretarea evenimentelor vieții ca pozitive sau perturbatoare.Modul orientat spre acțiune al influenței încrederii în eficacitatea personală transformă factorii de mediu care produc perturbări ale emoțiilor. Modul orientat spre afecte presupune ameliorarea străilor emoționale aversive atunci când acestea s-au produs. (Bandura, 1997)

Controlul emoțional se exprimă în (şi se realizează prin):

- evitarea sancțiunilor care crează emoții puternice;
- conştientizarea strategiilor de protecție adoptate pentru concepțiile anterioare noii situații de învățare;
- evitarea ignorării, compartimentalizării şi a tendinței spre schimbarea minimă în raport cu sarcina de învățare percepută ca dificilă;
- contracarea sentimentului insecurității, a îngrijorărilor, a temerilor de pedepse, ridicol sau stigmatizare;
- conştientizarea raportului dintre dorința de a învăța o temă pentru că tema este necesară şi dezirabilă şi trăirea unor emoții ca anxietatea, teama, vinovăția, frustrarea relativ la tema respectivă;
- raportarea obiectului învățării la istoria personală, (Hamilton, Ghatala, 1994; Woolfolk, 1998)
- recunoaşterea stresului:
- diferențierea stresului *bun* de cel *rău* (Glenn-Cowan, 1995),
- modificarea gândurilor automate mai ales în cazul interpretărilor şi anticipărilor catastrofice
- expunerea imaginară sau la situații reale controlate. (Cottraux, 2003).

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Rezumat

Unitatea de învățare nr.1**, „**Autoreglarea – fundament al autonomiei şi autodirijării în învățare" se focalizează pe: conceptul de autoreglare a învățării şi pe autoreglarea cognitivă, metacognitivă, motivațională şi afectivă în învățare. Conceptul de autoreglare a învățării (*self-regulated learning*) deschide una dintre cele mai "generoase" perspective asupra învățării academice (Pintrich, 2000, p.400), învățare în care autocontrolul şi autodisciplina, "abilitatea şi voința de a învăța (*skill and will to learn*)" (Woolfolk, 1998, p.322) trebuie să fie la cele mai înalte cote. Atunci când se referă la componentele autoreglării, A.Bandura utilizează termenii: 1. Automonitorizare 2. Autostimulare (*self-incentives*); 3. Stabilirea standardelor (*standard setting*) şi 4. Autorecompensă (*Self-reward*). Abilitățile necesare *autoreglării învățării* sunt abilitățile de autocontrol şi automanagement al: cogniției, motivației şi afectivității, relațiilor interpersonale, resurselor sociale de suport şi comunicării, strategiilor şi tehnicilor de învățare şi studiu, preferințelor sau modalităților de abordare a sarcinilor de învățare (exprimate de stilul de învățare) Autoreglarea cunoaşterii se referă la monitorizarea, controlul şi reglarea activităților cognitive şi comportamentului, controlul cognitiv (sau strategiile autoreglării) implicând planificarea, monitorizarea şi reglarea cogniției. (Pintrich, 2000, p.402). Ideea reglării cognitive este strâns legată de implicarea *metacogniției* în procesarea informației. *Metacogniția* cuprinde cunoştințele despre cogniție şi posibilitățile de reglementare a diferitelor procese cognitive dar şi reflecția metaemoțională, suportul emoțional atât al conținuturilor învățării cât şi al modurilor de învățare. Învățarea autoreglată nu este doar reacție adecvată la mediul de învățare (condițiile externe ale învățării) ci şi căutare deliberată, voluntară, a oportunităților de a învăța (Zimmerman, 1995). O problemă importantă pentru autoreglarea motivației pentru învățare este cea a factorilor care o încurajează sau o diminuează. Autoreglarea motivației se realizează atât prin mecanisme anticipative cât şi prin mecanisme retrospective. Anticiparea rezultatelor (expectanțele) determină fixarea scopurilor şi planificarea acțiunilor menite a atinge aceste scopuri iar mecanismele retrospective (prin atribuiri cauzale) determină ajustarea standardelor personale. Capacitatea de automotivare, ca şi perseverența în activitatea de învățare, au fost legate de capacitatea individului de a-şi controla dispozițiile sufleteşti.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Întrebări/teme de autoevaluare

1. Care sunt cele trei subfuncţii principale ale autoreglării învăţării menţionate de A.Bandura
2. Precizaţi elementele pe care le include D.Schunk în autoreglarea învăţării
3. Descrieţi autoreglarea învăţării prin anticiparea consecinţelor
4. Descrieţi autoreglarea învăţării prin structurarea scopurilor
5. Descrieţi autoobservarea şi automonitorizarea ca elemente ale autoreglării învăţării
6. Precizaţi rolul autorecompensei în autoreglarea învăţării
7. Precizaţi categoriile de cunoştinţe incluse în metacogniţie
8. Care sunt mecanismele prin care se realizează autoreglarea motivaţiei
9. Menţionaţi mecanismul care joacă un rol central în autoreglarea stărilor afective, conform lui A.Bandura
10. Care sunte cele trei căi principale prin care încrederea în sine (*efficacy beliefs*) afectează natura şi intensitatea experienţei emoţionale

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ *pentru clarificări conceptuale şi aprofundarea studiului*

BANDURA, A. (1997), *Self – efficacy: The Exercise of Control*, W.H.Freeman Company,

BANDURA, A. (2000), "Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy", în SMITH, P.K., PELLEGRINI, A.D., (coord.) (2000), *Psychology of Education. Major Themes*. Vol.II "Pupils and Learning", Routledge Falmer. Taylor & Francis Group, London and New York, pp.365-381

BIRCH, ANN, HAYWARD, S., (1999), Diferenţe interindividuale, Editura tehnică, Bucureşti

PAROT, F., RICHELLE, M. (1995), *Introducere în Psihologie*, Editura Humanitas, Bucureşti

WINNE, Ph.H.(1995), "Inherent Details in Self-Regulated Learning", în *Educational Psychologist*, 30 (4), 173-187, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey.

WOOLFOLK, ANITA E., (1998), *Educational Psychology,* Allyn and Bacon, Boston, London Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Unitatea de învăţare nr.2
Strategiile de învăţare – resurse ale autonomiei şi autodirijării în învăţare

2.1. Conceptul de strategie de învăţare – dificultăţile unei operaţionalizări
2.2. Strategii de învăţare sau strategii cognitive şi metacognitive?
2.3. Strategii de învăţare sau strategii motivaţionale, afective şi de adaptare?
2.4. Strategiile învăţării – taxonomii sintetice

Obiective

La sfârşitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:

- Definească strategiile de învățare ca resurse ale autonomiei şi autodirijării în învățare
- Să precizeze diferențele dintre strategiile de învățare şi strategiile cognitive, metacognitive, motivaționale, afective şi de adaptare şi strategiile de studiu
- Să identifice rolul strategiilor de învățare în eficientizarea învățării

2.1. Conceptul de strategie de învăţare – dificultăţile unei operaţionalizări

În general, strategiile sunt definite ca "activități prin care subiectul îşi alege, îşi organizează şi administrează acțiunile în vederea îndeplinirii unei sarcini sau atingerii unui scop." (J.-J. Ducret în Doron, Parot, 1999, p.749). Aşa cum se menționează în cunoscutul dicționar de psihologie citat, strategiile s-au impus ca obiect de studiu al psihologiei americane în anii 1950 ca reacție la behaviorism, ca un alt mod de a aborda conduitele intelectuale.

Literatura de specialitate cuprinde frecvente referiri la strategiile învățării, dar sub această etichetă sunt incluse o multitudine de aspecte ale activității de învățare, eterogenitatea (uneori ecclectismul) abordărilor fiind urmarea firească a diversității perspectivelor din care a fost analizată chiar învățarea. Deşi în definirea conceptului de *strategie de învățare* se menționează în mod expres activitatea de învățare, în precizarea conținutului acestui concept opiniile cercetătorilor şi teoreticienilor sunt foarte diferite.

Astfel, strategiile învățării au fost descrise de D.Dansereau ca tehnici sau procese asociate cu achiziția, manipularea şi utilizarea unui material academic sau tehnic. Schmeck a definit

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

strategiile ca paternuri ale activităților de procesare a informației pe care individul le aplică atunci când se confruntă cu o situație de învățare iar S.Derry le-a definit ca planuri generale de abordare a sarcinilor de învățare.(apud Leino, 1989).

Ca urmare a asimilării (uneori identificării) *învățării în şcoală* cu inteligența, cunoaşterea, gândirea sau rezolvarea de probleme, strategiile învățării şcolare (academice) sunt descrise fie ca strategii cognitive, fie ca strategii ale gândirii (strategii de conceptualizare, înțelegere, de rezolvare de probleme), fie ca strategii mnezice (de recunoaştere, păstrare, reactualizare a cunoştințelor). Precizarea rolului altor mecansime psihice (motivația, atenția etc.), a controlului şi reglării în învățare, a condus la descrierea strategiilor de învățare ca strategii de control şi autoreglare, de adaptare sau de studiu. Mai mult, strategiile de învățare au fost raportate la fapte de natură psihică, cu al căror conținut, conținutul lor se află în fine şi complexe conexiuni cum ar fi deprinderile intelectuale şi deprinderile de studiu, stilul cognitiv şi stilul de învățare.

2.2. Strategii de învăţare sau strategii cognitive şi metacognitive?

Strategia cognitivă, deşi definită ca "activitate mentală conştientă care poate fi deliberat folosită pentru a atinge un țel cognitiv" (Hamilton, Ghatala, 1994, p.116), este frecvent raportată (justificat) la activitatea de învățare dar apreciem că ea poate fi interpretată ca strategie de învățare doar atunci când prin învățare se înțelege componenta ei cognitivă.

J.W. Rigney precizează că "Strategie cognitivă va fi folosit pentru a desemna operațiile şi procedurile pe care elevul le foloseşte pentru a achiziționa, reține şi regăsi diferite tipuri de cunoştințe şi performanțe. Aceste operații şi proceduri pot consta în procesarea cognitivă a informației, cum este imageria mentală (*mental imagery*) sau pot fi controlate cognitiv ca în răsfoirea unei cărți pentru a identifica punctele esențiale" (Rigney, în: O'Neil, 1978, p.165).

O mai accentuată precizie conceptual lingvistică în legătură cu accepțiunile termenilor de strategie *cognitivă* şi strategie *de învățare* întâlnim la Weinstein (1978) şi la Pintrich (2000). Astfel, C.E.Weinstein vorbeşte despre *strategii cognitive şi de învățare* şi arată că deținerea lor, face ca elevul să devină un individ activ, autodeterminat, care procesează complex informația. (Weinstein, în: O'Neil, 1978, p.53). Pintrich utilizează termenul de strategii cognitive ale învățării (*cognitive learning strategies*) în care include strategiile repetiției, elaborarea, organizarea.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

> Identificați în literatura de specialitate exemple de strategii cognitive aplicate în mod curent în învățarea în şcoală (în mediu academic)

Mai aproape de ceea ce considerăm că ar trebui definit prin strategie cognitivă (în aşa fel încât să nu favorizeze identificarea ei cu strategia de învățare academică) sunt inventarele de strategii cognitive care nu trimit neapărat la sarcini de învățare academică.

Literatura de specialitate cuprinde o serie de inventare de strategii ale activității cognitive:

- strategii de receptare (percepție),
- strategii conceptualizare,
- strategii rezolvare de probleme,
- strategii de înțelegere,
- strategii decizionale,
- strategii de memorare – stocare – reactualizare.

P.R. Pintrich menționează strategiile metacognitive şi autoreglatorii ca a doua mare componentă a autoreglării învățării, diferențiind în cadrul lor:

- strategii de planificare,
- strategii de monitorizare,
- strategii de reglare.

2.3. Strategii de învăţare sau strategii motivaţionale, afective şi de adaptare?

În contextul analizei diverselor activități desfăşurate de oameni, dar şi în contextul inventarierii unor strategii de învățare se întâlneşte şi conceptul de strategie motivațională.

În general sub "eticheta" de strategie motivațională sunt analizate următoarele:

- *Implicarea celui care învață în fixarea scopurilor învățării*. Este una dintre strategiile motivaționale ale învățării menționate de toate studiile de specialitate, Aceasta implică: abilități de apreciere a realismului, structurii, coerenței şi articulării scopurilor acțiunilor şi activtății de învățare; abilități de căutare a suportului extern necesar pentru atingerea scopurilor; abilități de construire a aşteptărilor realiste în privința atingerii scopurilor.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

- *Strategii de construire a unor expectații pozitive* (de succes al activității) şi implicit a încrederii în forțele proprii, printre care sunt enumerate: fixarea unor scopuri clare, specifice şi proximale (de atins într-un termen scurt) pentru activitățile întreprinse; conştientizarea faptului că abilitățile academice pot fi perfecționate; accentuarea importanței învățării; gradarea sarcinilor de învățare în paşi mici şi uşor de gestionat/administrat; stabilirea, pentru etapa de început a a activității de învățare, a celor mai uşoare secvențe ale ei.
- *Conştientizarea valorii sarcinii*, ca strategie motivațională presupune: angajarea în sarcini de învățare corespunzătoare propriilor nevoi şi interese; înțelegerea legăturii dintre sarcina actuală şi problemele cotidiene în viitor; folosirea oportunităților de a răspunde unor solicitări; finalizarea sarcinilor; evitarea accentuării prea puternice a etichetărilor; reducerea riscului de eşec fără suprasimplificarea sarcinii.
- *Autovalorizarea* este considerată o strategie de control al motivației în care se recurge la: reîntoarcerea, în momentul confruntării cu o dificultate, la o etapă anterioară a sarcinii (care a fost îndeplinită) şi reliefarea facilității ei; evidențierea progreselor realizate în fiecare etapă de îndeplinire a sarcinii, reamintirea reuşitelor din etapele anterioare ale activității de învățare; combaterea atribuirilor inadecvate. (Woolfolk, 1998)
- D*ezvoltarea sentimentului autoeficacității*, este o strategie motivațională pentru instalarea căreia s-au configurat chiar diferite programe.

  În literatura de specialitate se întâlneşe şi conceptul de *strategii afective* care însă nu sunt foarte clar diferențiate de strategiile de coping. A.Woolfolk include în categoria *strategiilor afective*: gândirea independentă, dezvoltarea intuiției cu privire la egocentrism, antrenarea înclinației spre corectitudine, curajul intelectual, perseverența, încrederea în rațiune, strategii de a face față anxietății, limitarea competiției, implicarea în competiții cu şanse egale, controlul nevoii de a câştiga; angajarea în răspunsuri scurte şi în fața unor grupuri mai mici) **(**Woolflok, 1995, p.315).

Strategiile motivațional-afective care optimizează (susțin, intensifică, mențin) motivația individului pentru toate acțiunile şi activitățile desfăşurate, optimizează şi motivația lui pentru învățare, dar numai în relație cu celelalte categorii de strategii.

Multe studii (unele chiar mai vechi) asupra strategiilor învățării, abordează aceste strategii ca strategii de adaptare (*coping strategies*) pe principiul că "Ambele tipuri de strategii au la bază învățarea unor priceperi (deprinderi) de auto-management şi autoreglare a proceselor cognitive în scopul producerii unui rezultat comportamental (Richardson în: O'Neil, 1978, p.57).

Nu se poate neglija faptul că strategiile de coping descrise în literatura de specialitate, pot fi evidențiate şi în adaptarea individului (elevului, studentului) la mediul academic în contextul

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

sarcinilor de învățare dar activitatea de învățare, mai ales academică, are notele ei definitorii care o delimitează de adaptarea la mediu.

Lazarus distinge două tipuri de coping:

- copingul centrat pe problemă,
- copingul centrat pe emoție.

Identificați în literaura de specialitate definițiile *copingului centrat pe problemă* şi cele ale *copinguuil centrat pe emoție*

Erno Lehtinen şi Marja Vauras, cercetători de la Universitatea Turku din Finlanda, au dezvoltat un model teoretic al învățării bazat pe paternurile strategiilor de adaptare, în sensul de strategii de a face față (*coping*) pe care elevii le activează în situațiile şcolare. Studiile longitudinale întreprinse de autori au permis identificarea a trei tipuri de strategii de adaptare, toate în funcție de *relația elevului cu sarcina de învățare*:

- adaptare prin orientare completă înspre cerințele sarcinii (*task – oriented student*),
- adaptare prin orientare spre sine (*ego- defensive student*),
- adaptare prin dependență de grup, socială (*social-dependence coping*).

Strategia centrării pe problemă include planificarea, întocmirea unui inventar de studiu, grija pentru completitudinea şi acuratețea suportului cu informații necesare, găsirea unui loc de studiu protejat. *Strategia centrării pe emoții* include tehnici ca relaxarea sau descrierea propriilor emoții în conversații cu prietenii. *Strategia evitării* include tehnici ca renunțarea la învățat pentru a face curățenie pe masa de studiu sau pentru a ieşi la o plimbare cu prietenii (Woolfolk, 1998, p.397)

Literatura de specialitate menționează setul deprinderilor (*skill*) de studiu ca o resursă importantă a succesului academic. Un titlu de carte din 1979 (Buzan T., *Une tête bien fait. Exploitez vos ressources intellectuelles*), citată de I. Neacşu, sugerează încrederea specialiştilor că "resursele intelectuale" ale individului pot fi "exploatate" în scopul optimizării învățării academice. (Neacşu, 1990, p.202)

Deprinderile (abilitățile) de studiu sunt frecvent descrise în termeni de *strategii de studiu*. Glenn-Cowan (1995) realizează unul dintre cele mai sistematizate inventare ale acestor strategii în care include:

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

- strategii de concentrare a atenției asupra temei studiului;
- strategii de management al timpului alocat studiului,
- strategii de stabilire a priorităților în îndeplinirea sarcinilor de învățare,
- strategii de ascultare şi luare de notițe în timpul receptării informațiilor,
- strategii de lectură.

Strategiile de studiu eficientizează învățarea academică şi exprimă poate mai accentuat decât oricare dintre celelalte tipuri de strategii autonomia şi competența pentru autodirijare în mediul academic, dar nici ele în sine nu reprezintă integral "planul general al derulării activității de învățare".

2.4. Strategiile învăţării – taxonomii sintetice

Cercetările empirice, sintezele teoretice şi experiența celui care învață mai ales la nivel academic răspund: nu, strategiile de învățare nu sunt pur şi simplu strategii cognitive, metacognitive, motivaționale şi afective, strategii de adaptare sau de studiu, de control, autocontrol sau management al învățării. Ele sunt specifice activității de învățare.

D.Dansereau distinge între două clase de strategii ale învățării:

- strategii primare,
- strategii de suport.

Strategiile primare sunt folosite pentru a opera direct asupra materialului, iar strategiile - suport pentru a opera asupra propriei interiorități (pentru a menține climatul psihologic intern necesar învățării) făcând ca strategiile primare să câştige în eficiență.

Ca *strategii primare* autorul delimitează:

- ✓ strategiile de înțelegere;
- ✓ strategiile de reținere;
- ✓ strategiile de identificare.

Prin *strategia identificării* se înțelege identificarea a ceea ce este important, dificil sau nefamiliar, într-un material de învățat. *Strategiile înțelegerii şi reținerii* sunt definite ca abilități de formare a imaginilor mentale pentru cuvinte şi de transpunere a textului în cuvinte proprii. *Retenția* (păstrarea) a fost exemplificată prin mnemotehnici de genul tehnica primei litere; tehnica cuvintelor-ancoră (*peg word*); tehnica localizării (*method of locus*).

Ca *strategii suport* Dansereau menționează:

- ✓ concentrarea,

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

- ✓ tehnicile de stabilire a unor atitudini propice învățării,
- ✓ metodele de a face față diminuărilor de concentrare a atenției datorate distracției, oboselii sau frustrării,
- ✓ tehnica monitorizării (căutării) şi corectării strategiilor primare. (Dansereau în: O'Neil, 1978, pp. 3 – 6).

Un autor francez (Ph. Meirieu), într-o lucrare din 1993, defineşte strategia de învățare ca "învățare în act", ca "suită de operații exprimate, mai mult sau mai puțin, în comportamentele manifeste" sau ca "ansamblu de operații efectuate de subiect în scopul asigurării unei învățări stabile. Aceste *operații* pun în joc *capacități* care intră în interacțiune cu *competențele*, ambele structurându-se reciproc în această interacțiune" (Meirieu, 1993, p.135-136). O strategie de învățare, spune autorul, apare astfel, compusă din 1.operații de sesizare a datelor şi 2.operații de tratare a acestora. Ea este exprimată de cinci tipuri de *variabile*, respectiv:

- instrumentarul învățării (*outils*),
- demersul învățării,
- gradul de coordonare sau directivitatea învățării (*degré de guidage*),
- inserția socio-afectivă,
- gestionarea timpului (Meirieu, 1993, p.192).

Identificarea variabilelor unei strategii de învățare reprezintă un avans considerabil în afirmarea specificității ei în raport cu toate celelalte categorii de strategii şi, în plus, aduce în câmpul cercetării acestora o nouă problemă, foarte importantă pentru practica educațională, şi anume, problema modului în care individul îşi elaborează, în timp, asemenea instrumente. Meirieu enumeră ca şi *condiții* pentru elaborarea strategiilor învățării următoarele:

- pilonul (*ancrage*) cognitiv,
- istoria psiho-afectivă a subiectului,
- determinanții socio-culturali.

Fundamentul (pilonul cognitiv) al formării strategiilor învățării a fost cel mai de timpuriu sesizat. Istoria personală, psihoafectivă, a subiectului, spune autorul, poate influența formarea strategiilor învățării, uneori independent de substratul cognitiv. O serie de evenimente personale (în care o anumită activitate a fost valorizată sau devalorizată, care au adus satisfacții sau insatisfacții) se pot constitui în factori care fixează sau dezactivează o anumită strategie de învățare, relativ independent de mecanismele de procesare a informației care i-au stat la bază. De asemenea, prin valorile pe care le promovează, mediul social de origine al subiectului, poate facilita sau inhiba stabilizarea diferitelor strategii. (Meirieu, 1993, p.193)

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Mai recent, P.R.Pintrich (2000) diferențiază ca resurse ale autoreglării învățării trei categorii de strategii:

- strategii cognitive ale învățării (*Cognitive learning strategies*);
- strategii metacongitive şi autoreglatorii (*Metacognitive and self-regulatory strategies*);
- strategii de management al resurselor (*Resource management strategies*) (Pintrich, 2000, p.401).

Strategiile cognitive ale învățării (*cognitive learning strategies*) sunt în mod accentuat legate de performanța academică, în cadrul lor fiind incluse atât strategiile aplicate în sarcini simple de memorare (reamintirea unor informații) cât şi cele aplicate în sarcini complexe care presupun înțelegerea informațiilor (înțelegerea unui text). Strategiile repetiției (*rehearsal)* sunt:selectarea unor informații ca importante şi păstrarea lor în câmpul memoriei de lucru; strategia *elaborării* include parafraza, rezumarea, crearea unor analogii, reorganizarea şi conectarea ideilor, explicarea ideilor, formularea de întrebări şi răspunsuri, sublinirea sau marcarea textului ori ideii iar strategia *organizării* (strategie de procesare aprofundată a informațiilor): selectarea ideilor importante, crearea de rețele sau hărți ale ideilor importante, identificarea structurii corpului de informații. (Pintrich, 2000, p.401). În cea de-a doua categorie de strategii, *strategiile metacognitive şi autoreglatorii*, autorul citat include planificarea, monitorizarea şi corectarea activității realizate. Categoria *strategiilor de gestionare a resurselor*, considerată şi a treia componentă a autoreglării, care "ajută elevul să se adapteze mediului la fel ca şi să schimbe mediul în acord cu nevoile şi scopurile sale" (Pintrich, 2000, p.403) cuprinde strategiile pe care le utilizează individul pentru a-şi administra şi controla mediul de învățare (managementul timpului, al mediului fizic şi social, al efortului în învățare).

În diferite surse bibliografice actuale, strategiile învățării sunt descrise ca:

- strategii de automanagement al învățării,
- strategii de aucontrol în învățare,
- strategii de autoreglare a învățării.

În categoria *strategiilor de automanagement al învățării* sunt incluse o serie de tactici:

- ✓ secvențierea învățării,
- ✓ autocontractul,
- ✓ imageria, imaginarea unor modele de acțiune,
- ✓ modificarea autopercepției şi autoimaginii negative,
- ✓ anticiparea dificultăților şi a modului de rezolvare a lor;
- ✓ autoadministrarea unor recompense.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Secvențierea învățării presupune ordonarea paşilor învățării în funcție de criterii ca natura activității sau logica secvențelor învățării, gradul de complexitate al sarcinilor de învățare, durata secvenței de învățare, potențialul anxiogen al sarcinilor.

În secvențierea învățării se recomandă:

- ✓ divizarea sarcinii de învățare în paşi administrabili relativ independent unul de altul,
- ✓ alegerea, ca prim pas în învățare, a pasului administrabil cu efortul cel mai mic,
- ✓ pasul următor de învățare trebuie să poată fi făcut în baza abilității dobândite în pasul anterior,
- ✓ clarificarea a ceea ce urmează dacă obiectivul etapei parcurse a fost atins sau dacă nu a fost atins,
- ✓ reactualizarea şi accentuarea periodică a scopului inițial,
- ✓ încurajarea şi recompensarea progresului, fixarea şi menținerea unor obiective clare de învățare,
- ✓ fiecare secvență de învățare să implice progresiv mai multă acțiune şi independență din partea celui care învață;
- ✓ se începe cu secvența mai simplă şi se avansează spre cea complexă;
- ✓ se începe cu secvența de învățare cu durata cea mai mică şi se avansează spre secvențe şi sarcini care durează mai mult,
- ✓ se începe cu paşii cu potențial anxiogen redus şi se avansează spre sarcini de învățare cu potențial anxiogen mai mare. (Bezanson, DeCoff, Stewart, 1985, pp.242-243)

Autocontractul ca *strategie de automanagement* al învățării trebuie:

- ✓ să aibă un scop clar specificat (se evită formulările prea vagi de genul "voi face tot posibilul, am să muncesc din greu" şi se formulează precis ca "am să lucrez astăzi 2 ore"),
- ✓ să includă şi specifice recompense pentru comportamentul orientat spre scop,
- ✓ să cuprindă exact comportamentul care va fi monitorizat şi modalitatea de înregistrare observațiilor;
- ✓ să specifice exact rolul altor persoane incluse în autocontract,
- ✓ să fie scris,
- ✓ să fie asistat de o persoană apropiată şi de încredere.

Strategiile de control menționate cel mai frecvent în învățarea academică sunt planificarea, supravegherea, testarea, evaluarea.

Specialiştii au constatat că *autocontrolul* în activitatea de învățare presupune:

1. specificarea problemei pe care dorim să o controlăm cât mai eficient,
2. formularea unui angajament în sensul schimbării,
3. colectarea informațiilor cu privire la propriul comportament,

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

4. specificarea strategiilor la care se apelează,
5. menținerea nivelului atins în derularea programului.

Concluzia acestor considerații este că strategia de învățare, ca direcție de ansamblu a căutării soluțiilor, se exprimă în proiectul activității de învățare. În proiectul, planul de învățare elevul prefigurează elementele cu care trebuie să înceapă explorarea cunoştinţelor şi a experienţelor anterioare pe care le va folosi.

În general, în structura unei strategii sunt descrise o serie de tactici, procedee sau tehnici. Elementele *tactice* ale proiectului de învățare sunt formate de detaliile proiectului, secvențele parțiale ce compun acțiunile de căutare a soluțiilor. (Gagné, 1975). Tacticile de învățare sunt definite ca tehnici specifice prin care se realizează planul activității de învățare (mnemotehnicile, conturarea unor pasaje, frunzărirea paginilor pentru a identifica organizarea capitolului, autochestionarea cu privire la ideile unui text). Derry (1996) diferențiază: tactici pentru învățarea declarativă (verbală) şi tactici pentru învățarea procedurală. Ca tactici pentru învățarea informației verbale enumeră: 1. Tactica focalizării atenției (conturarea şi sublinierea textului, căutarea propozițiilor de început); 2.Tactica construirii unor scheme (schema gramaticală a unei povestiri, schema unor teorii, rețele care reprezintă legăturile dintre concepte); 3.Tactica elaborării ideilor (autochestionarea, crearea de imagini mentale). Ca tactici pentru învățarea informației procedurale menționează: învățarea de paternuri (construirea de ipoteze, identificarea unor rațiuni pentru acțiune); autoinstruirea (compararea propriei performanțe cu performanța unui model-expert). (apud Woolfolk, 1998)

Învățarea strategiilor pentru creşterea productivității învățării nu este ferită de riscuri. Robert Siegler a atras atenția asupra faptului că la elevii cu ritm lent de achiziție în şcoală, învățarea strategiei automonitorizării poate să interfereze cu strategiile adaptative ale elevilor. A forța elevii cu ritm lent de achiziție în şcoală, să utilizeze strategiile experților, poate însemna o povară prea grea pentru memoria lor de lucru şi poate duce la neglijarea înțelegerii semnificației conținutului lecțiilor. A învăța asemenea elevi să-şi urmărească (monitorizeze) paşii pe care-i parcurg în învățare, poate să-i împiedice să se mai concentreze asupra informației pe care o învață. A-i solicita pe elevi să învețe mai multe cuvinte noi poate fi mai eficient, în anumite circumstanțe decât a-i învăța să extragă cuvintele dintr-un context, deşi extragerea cuvintelor din context este o strategie care creşte productivitatea învățării de cuvinte. (Woolfolk, 1998, p.316).

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Rezumat

Unitatea de învățare nr.2, „Strategiile de învățare – resurse ale autonomiei şi autodirijării în învățare" tratează: Conceptul de strategie de învățare şi diferențele dintre strategiile de învățare şi: strategiile cognitive şi metacognitive, strategiile motivaționale, afective şi de adaptare, strategiile de studiu. In final propune o perspectivă sintetică asupra strategiilor învățării. În general, strategiile sunt definite ca "activități prin care subiectul îşi alege, îşi organizează şi administrează acțiunile în vederea îndeplinirii unei sarcini sau atingerii unui scop." (J.-J. Ducret în Doron, Parot, 1999, p.749). Aşa cum se menționează în cunoscutul dicționar de psihologie citat, strategiile s-au impus ca obiect de studiu al psihologiei americane în anii 1950 ca reacție la behaviorism, ca un alt mod de a aborda conduitele intelectuale. Literatura de specialitate cuprinde frecvente referiri la strategiile învățării, dar sub această etichetă sunt incluse o multitudine de aspecte ale activității de învățare, eterogenitatea (uneori ecclectismul) abordărilor fiind urmarea firească a diversității perspectivelor din care a fost analizată chiar învățarea. Deşi în definirea conceptului de *strategie de învățare* se menționează în mod expres activitatea de învățare, în precizarea conținutului acestui concept opiniile cercetătorilor şi teoreticienilor sunt foarte diferite. Astfel, strategiile învățării au fost descrise de D.Dansereau ca tehnici sau procese asociate cu achiziția, manipularea şi utilizarea unui material academic sau tehnic. Schmeck a definit strategiile ca paternuri ale activităților de procesare a informației pe care individul le aplică atunci când se confruntă cu o situație de învățare iar S.Derry le-a definit ca planuri generale de abordare a sarcinilor de învățare.(apud Leino, 1989). Ca urmare a asimilării (uneori identificării) *învățării în şcoală* cu inteligența, cunoaşterea, gândirea sau rezolvarea de probleme, strategiile învățării şcolare (academice) sunt descrise fie ca strategii cognitive, fie ca strategii ale gândirii (strategii de conceptualizare, înțelegere, de rezolvare de probleme), fie ca strategii mnezice (de recunoaştere, păstrare, reactualizare a cunoştințelor). Precizarea rolului altor mecansime psihice (motivația, atenția etc.), a controlului şi reglării în învățare, a condus la descrierea strategiilor de învățare ca strategii de control şi autoreglare, de adaptare sau de studiu. Mai mult, strategiile de învățare au fost raportate la fapte de natură psihică, cu al căror conținut, conținutul lor se află în fine şi complexe conexiuni cum ar fi deprinderile intelectuale şi deprinderile de studiu, stilul cognitiv şi stilul de învățare.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Întrebări/teme de autoevaluare

1. Cum este definită strategia?
2. Definiți strategia cognitivă
3. Definiți implicarea celui care învață în fixarea scopurilor învățării ca strategie motivațională
4. Definiți conştientizarea valorii sarcinii, ca strategie motivațională
5. Care sunt cele categoriile de coping distinse de Lazarus
6. Precizați ce include strategia centrării pe problemă
7. Precizați diferența dintre strategiile primare şi strategiile - suport
8. Enumerați strategiile primare delimitate de Dansereau
9. Enumerați strategiile suport delimitate de Dansereau
10. Care sunt strategiile de control în învățarea academică menționate cel mai frecvent

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ *pentru clarificări conceptuale şi aprofundarea studiului*

ATKINSON, R.L., ATKINSON, R.C., EDWARD E.SMITH, DARYL J.BEM, (2002), *Introducere în psihologiei,* Ed.Tehnică, Bucureşti

COVEY, S.R. (2000), *Eficiența în 7 trepte. Un abecedar al înțelepciunii*, Alfa, Bucureşti

DEEP, S., SUSSMAN, L., (1997), *Să acționăm inteligent*. Editura Polimark, Bucureşti.

DORON, R., PAROT, F. (1999), *Dicționar de psihologie*, Ed.Humanitas, Bucureşti.

GLENN – COWAN, PATRICIA, (1995), *Improve Your Reading and Study Skills*, Glencoe, McGraw-Hill, N.Y., …Illinois

GOLU, P. (2001), *Psihologia învățării şi dezvoltării*, Editura Fundației Humanitas, Bucureşti.

MEIRIEU, Ph. (1993), *Apprendre… oui, mais comment,* ESF éditeur, Paris.

NEACŞU, I. (1999), *Instruire şi învățare. Teorii, modele, strategii,* E. D. P., Bucureşti.

SIEBERT, H., (2001), *Învățarea autodirijată şi consilierea pentru învățare*, Institutul European, Iaşi

WINNE, Ph.H.(1995), "Inherent Details in Self-Regulated Learning"*,* în *Educational Psychologist*, 30 (4), 173-187, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Unitatea de învăţare nr.3

Stilul de învăţare – expresia deplinei autonomii în învăţare

3.1. Stil cognitiv, motivaţional, afectiv, de comunicare şi de interrelaţionare
3.2. Stilul de învăţare – expresia deplinei autonomii în învăţare

Obiective

La sfârşitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:

- Definească stilul de învățare ca expresie a deplinei autonomii în învățare
- Precizeze diferențele dintre stilul de învățare şi stilurile cognitiv, motivațional, afectiv, de comunicare, de interrelaționare şi de studiu
- Descrie comportamentele specifice fiecărei orientări

3.1. Stil cognitiv, motivaţional, afectiv, de comunicare şi de interrelaţionare

Expresie a maturității şi eficienței în învățare, *stilul de învățare* a intrat în atenția specialiştilor, de suficient timp pentru ca rezultatele cercetărilor lor să trezească interesul atât al managerilor învățării academice, cât şi al celor care învață, independent, autodirijat, autonom, în contextul dezvoltării personale pe parcursul întregii lor vieți.

Stilul de învățare a fost definit de mulți cercetători în legătură cu strategiile învățării. *Strategia de învățare* este calea de rezolvare a unei sarcini particulare şi apare ca fiind centrată pe sarcină, în timp ce stilul se referă la persoană sau, cum se exprimă un autor anterior citat "Strategia unui subiect se articulează la un stil cognitiv personal relativ stabil" (Meirieu, 1993, p.192).

Stilul de învățare, apreciat ca "una dintre cele mai importante resurse pentru a face față în mediul academic" (Glenn-Cowan, 1995, p.79), reprezintă:

- modul în care este abordată sarcina de învățare,
- strategiile activate pentru îndeplinirea sarcinii de învățare,
- ceea ce este stabil în modul de abordare a sarcinilor de învățare,
- ceea ce este caracteristic individului atunci când învață.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Ca şi diferențierea între strategiile de învățare şi strategiile altor activități psihice, diferențierea *stilului de învățare* de celelate dimensiuni caracteristicie şi stabile ale funcționării personalității este rezultatul unor cercetări şi clarificări conceptuale care pot avea efecte deosebite asupra intervenției în scopul optimizării învățării.

Conceptul de stil este utilizat, aşa cum s-a observat, în contexte atât de diferite (modă, sport, artă, media, disciplinele academice) încât înțelegerea şi definirea lui în sfera educației întâmpină serioase dificultăți. (Rayner şi Riding, 2000) dar nu se poate face abstracție de faptul că "Problema stilului devine o preocupare curentă a psihologiei ştiințifice, mai ales în a doua jumătate a secolului nostru." (Marcus, 1999, p.82).

În psihologie, conceptul de stil a fost dezvoltat cu privire la foarte multe structuri şi funcții psihice: personalitate, percepție, gândire, cogniție, comunicare, motivație şi atribuire, comportament, coping, învățare (Rayner şi Riding, 2000, p.447). Demersurile de inventariere a "stilurilor" pe care şi le elaborează individul în diversele sfere ale vieții sale psihice, permit observația că "teoreticienii stilului au în comun interesul față de identificarea atributelor personalității ce caracterizează modul în care individul îşi utilizează sistemul de procesare al informațiilor pentru a percepe, învăța, gândi, atribui sau a se comporta" (M.Boekaerts, 2000, p.417).

Grigorenko şi Sternberg sunt citați şi de Rayner şi Riding (2000) pentru identificarea în psihologie a trei direcții distincte ale cercetărilor bazate pe stil şi anume:

- abordare centrată pe cogniție (dominantă în anii '30-'40),
- abordare centrată pe activitate (începând cu anii'70),
- abordare centrată pe personalitate (anii '80-'90) (Rayner şi Riding, 2000, p.449).

Prima categorie de abordări ale stilului se ocupă de diferențele individuale în percepție, gândire şi cogniție, cea de-a doua de de modul în care individul îşi utilizează resursele personale în controlul activității iar cea de-a treia de modul în care configurația unică de atribute pe care o exprimă personalitatea determină un anumit mod de comportament.

Cel mai frecvent, stilul de învățare a fost abordat însă în legătură cu stilul cognitiv. Unii autori chiar afirmă că termenii *stil cognitiv* şi *stil de învățare* par interşanjabili: "educatorii preferă, în general, termenul stil de învățare şi includ multe feluri de diferențe individuale în el. Psihologii preferă termenul de stil cognitiv şi se limitează la a discuta doar diferențele în ce priveşte căile prin care oamenii procesează informația" (Woolfolk, 1998, p.126, Child, 1997, p.326). Nu împărtăşim această opinie deoarece învățarea este o activitate complexă care integrează abilități şi strategii cognitive alături de multe alte componente şi prin urmare se produce într-un *stil* specific,

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

diferit de stilul cognitiv. În plus, apreciem că psihologia învățării şi educației operează cu conceptele respective într-o manieră care exclude identificarea stilului de învățare cu stilul cognitiv. Stilul cognitiv este o noțiune care s-a dezvoltat pe baza cercetărilor asupra modului în care oamenii percep şi îşi organizează informația despre lumea din jurul lor şi asupra modului cum răspund la stimulii din mediu. Aceste cercetări au demonstrat că oamenii diferă între ei prin modul în care abordează sarcinile dar că aceste diferențe nu se referă la nivelul inteligenței sau la anumite abilități speciale.

Cercetările care au vizat măsurarea stilului cognitiv au fost frecvent analizate critic, mai ales din cauză că unele probe ce şi-au propus acest scop pot fi interpretate mai degrabă ca teste de abilitate decât ca instrumente de măsurare a stilului, dar şi pentru că, în general, conceptul de stil cognitiv nu este suficient de clar operaționalizat (Woolfolk, 1998, p.127). Conceptul a avut o mare stabilitate în timp, dar şi un nivel prea înalt de generalitate. Messick a definit stilul cognitiv ca ”modalitate individuală de organizare şi procesare a informației şi experienței. Se referă la maniera sau la forma cunoaşterii, nu la conținutul cunoaşterii sau la nivelul deprinderilor exprimate în performanța cognitivă. El a fost conceptualizat ca atitudini stabile, preferințe sau strategii habituale, care determină un anumit mod, tipic, personal, de percepere, reamintire, gândire şi rezolvare de probleme” (Messick, 1994, p.123).

Witkin şi colaboratorii au început să folosească termenul de stil cognitiv (pe la începutul anilor ‘60) definindu-l ca o dimensiune cuprinzătoare a individului, manifestată în domeniul perceptual, intelectual, al personalității şi în cel social.

Stilul cognitiv a fost studiat mai frecvent sub aspectele:

- dependență/independență de câmpul perceptiv (Witkin);
- reflexie/impulsivitate (Kagan);
- nivel conceptual (Hunt);
- abordare holistă/serialistă (Pask).

În ce priveşte *dependența/independența de câmpul perceptiv* s-au descris:

- stilul dependent de câmpul perceptiv,
- stilul independent de câmpul perceptiv.

Un alt aspect al stilului cognitiv (introdus de Kagan) este *impulsivitatea* versus *reflexivitate* după care s-au identificat:

- stilul impulsiv,
- stilul reflexiv.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Aspectele reflexivitate/impulsivitate au fost identificate prin testarea subiecților în sarcini de sortare sau grupare a obiectelor pe baza asemănărilor percepute. Diferențe mari între impulsiv şi reflexiv s-au observat în privința "gradului în care subiectul reflectă validitatea ipotezelor şi soluțiilor în probleme cu multe incertitudini" şi a capacității de control asupra răspunsurilor în situații cu nivel crescut de nedeterminare.

Tema: Identificați în sursele bibliografice disponibile principalele caracteristici ale persoanelor dependente şi independente de câmpul perceptiv/informațional

Abordarea stilului în funcție de *nivelul conceptual* (Hunt), cea mai cunoscută internațional, consideră nivelul conceptual ca o dimensiune care înglobează atât complexitatea cognitivă (diferențiere/integrare), cât şi maturitatea interpersonală (inclusiv autoresponsabilitatea). Hunt (1978) diferențază trei niveluri conceptuale:

- nivel conceptual jos -A,
- nivel conceptual mediu - B,
- nivel conceptual înalt - C.

Tema: Identificați în sursele bibliografice disponibile principalele caracteristici ale persoanelor cu stil impulsive şi reflexive precum şi ale celor cu nivel conceptual A, B şi D

Conceptul de stil este utilizat şi pentru desemnarea diferențelor individuale în ce priveşte structurile motivaționale, afective sau cele manifestate în exercitarea autocontrolului, în comunicare, în conducere etc.

În funcție de *paternurile motivaționale* care susțin comportamentul, literatura de specialitate menționează:

- stilul motivațional funcțional,
- stilul motivațional disfuncțional

iar în funcție de *modul în care individul îşi gestionează resursele personale* stilurile

- stilul motivațional adaptativ,
- stilul motivațional maladaptativ (Boekaerts, 2000, p.421).

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Stilul motivațional funcțional şi adaptativ presupune utilizarea unor strategii motivaționale eficiente, autocontrol al motivației, capacitate de automotivare şi toate particularitățile analizate în legătură cu motivația pentru succes şi realizare. Persoanele cu stil motivațional disfuncțional, au o serie de dificultăți în menținerea controlului asupra motivației: au dificultăți în stabilirea scopurilor şi priorităților acțiunilor cotidiene, în menținerea realismului expectanțelor cu privire la rezultatele acțiunilor, sunt predispuse la atribuiri cauzale incorecte, la reacții emoționale inadecvate în cazul unor discrepanțe între aşteptări şi rezultate. Stilul motivațional disfuncțional în activitatea de învățare academică se manifestă prin dificultăți de stabilire a unor scopuri adecvate pentru majoritatea acțiunilor incluse în activitatea de învățare, prin dificultăți în identificarea priorităților în învățare, prin aşteptări nerealiste cu privire la rezultate (sub sau deasupra celor posibile în mod obiectiv), prin atribuirea rezultatelor obținute altor factori decât cei în mod obiectiv responsabili de ele (norocului, atunci când de fapt cauza a fost o abilitate personală, sau invers, unor abilități sau competențe, atunci când cauza rezultatului a fost întâmplarea sau norocul). Elevii/studenții cu stil motivațional maladaptativ se supramotivează sau se submotivează iandecvat în raport cu dificultatea sau complexitatea sarcinilor de învățare, răspund afectiv intens şi disproporționat la rezultatele obținute (se bucură excesiv pentru un succes obținut în sarcini simple sau suferă excesiv pentru un eşec minor sau datorat unor cauze obiective).

În literatura de specialitate întâlnim frecvente referiri la *stilul de comunicare* al individului (şi el cu influențe importante asupra învățării în mediul academic) care poate fi:

- stil de comunicare pasiv,
- stil de comunicare agresiv,
- stil de comunicare asertiv (apud Glenn-Cowan, 1995, p.38)

Stilul pasiv în comunicare exprimă centrarea individului pe nevoile celorlalți, sau cum se exprimă plastic autoarea citată, comunicarea după regula "tu câştigi; eu pierd" ("*You win; I lose*") în timp ce *stilul agresiv* de comunicare exprimă tendința de a pune propiile nevoi pe primul loc, de a neglija nevoile celorlalți, pe principiul "eu câştig; tu pierzi" (*I win; you lose*"). *Stilul asertiv* de comunicare – cel mai productiv – subordonat principiului "eu câştig; tu câştigi" ("*I win; You win"*) presupune "comportamente precum conştientizarea şi exprimarea propriilor nevoi…a vorbi despre sine; a fi propriul apărător şi susținător (*self-advocacy*) a obține ceea ce vrei, fără încălcarea drepturilor şi sentimentelor celorlalți, a identifica căile alternative de atingere a scopurilor personale (Glenn-Cowan, 1995, p.43). Cercetările (şi experiența proprie a fiecărui individ) afirmă stilul asertiv de comunicare ca suport considerabil al succesului şi reuşitei în activitatea de învățare (ca şi în viață, în general). Pasivitatea, ca şi agresivitatea în comunicare, sunt bariere nu doar în calea unor

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

relaţii interpersonale armonioase ci şi în calea achiziţiilor academice şi a valorificării rezultatelor cunoaşterii în mediul academic.

Modalităţile evaluative în relaţiile interpersonale ale individului se pot diferenţia configurând stilurile de percepţie interpersonală şi cele evaluative. Se menţionează (după McGee):

- stilul social dezirabil sau conformist,
- stilul social nonconformist (apud S.Marcus, 1999, p.82).

S.Marcus (1999) face o interesantă distincţie între stilul apreciativ şi stilul cognitiv interpersonal. Stilul apreciativ este definit ca "o manieră personală de abordare, evaluare şi interpretare a evenimentelor realităţii (…) ce surprinde conjugarea emoţie – cogniţie – atitudine" iar stilul cognitiv interpersonal ca "modalitatea în care subiectul percepe şi construieşte persoanele din jur, fiind o formă de apreciere interpersonală bazată pe structura sistemului de constructe utilizate în evaluare şi pe structura sistemului de roluri apreciat de subiect în raport cu sine" (Marcus, 1999, p.82 - 83).

3.2. Stilul de învăţare – expresia deplinei autonomii în învăţare

Cu o origine mai recentă decât cea de stil cognitiv, *stilul de învăţare* se referă la organizarea şi controlul strategiilor de învăţare şi achiziţie de cunoştinţe, şi este configurat de particularităţile cognitive, afective şi de personalitate ale celui care învaţă.

Stilul de învăţare a fost definit cel mai frecvent cu semnificaţia de "combinaţie de caracteristici cognitive, afective şi alţi factori psihici care servesc drept indicatori relativ stabili ai felului în care elevul percepe, interacţionează şi răspunde la mediul de învăţare (…). Bazele sale sunt legate de structura şi organizarea neuronală, de dezvoltarea personalităţii şi de experienţele de învăţare acasă, la şcoală şi în societate" (Keefe şi Languis apud Leino, 1989, p.41).

S.Rayner şi R.Riding (2000) identifică în literatura de specialitate mai multe modele ale stilului de învăţare:

- Modele bazate pe *procesele învăţării* în care se includ:

1. Modelul stilului învăţării experienţiale (*Experential learning style*) descris de Kolb în 1976 şi 1984,
2. Modelul abordării învăţării (*appropach of learning*) al lui Entwistle din 1979 şi 1981,
1. Modelul proceselor studiului al lui Bigss, din 1978 şi 1985),
2. Modelul proceselor învăţării al lui Schmeck et.al din 1977).

- Modele bazate pe preferinţe în care se încadrează:

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

1. Modelul stilului de învățare al lui Dunn et al. din 1989;
2. Modelul stilului de interacțiune al lui Riechmann şi Grasha din 1974 (Rayner şi R.Riding, 2000, p.459)

Kolb ia în considerare două dimensiuni ale procesului învățării (perceperea şi procesarea informațiilor). Prima dimensiune, perceperea, descrie gândirea (concretă sau abstractă), cea de-a doua descrie procesarea informației (activă sau reflexivă). În funcție de aceste două dimensiuni sunt inventariate patru stiluri de învățare:

- divergent (*divergers*) – cu disponibilitate spre originalitate şi creativitate;
- convergent (*convergers*) – cu disponibilitate spre sarcinile de învățare clare cu metode cunoscute de rezolvare;
- asimilator (*assimilators*) – cu capacitate de adaptare la o realitate bine cunoscută, sigură;
- acomodator (*accommodators*) – cu capacitate de adaptare la situații noi, curiozitate, plăcere de a experimenta (apud Child, 1997)

Entwistle diferențiază trei stiluri de învățare, fiecare raportate la diferite moduri de motivare:

- stil centrat pe semnificație (*meaning*), care implică motivație intrinsecă şi conferă învățării o abordare profundă;
- stil centrat pe reproducere (*reproducing*), care implică motivație extrinsecă, legată de teamă de insucces, bazat pe memorare, care conferă o abordare superficială a învățării;
- stil centrat pe realizare (*achieving*), care implică motivare extrinsecă, legată de speranța în succes şi conferă o abordare a învățării în termeni de succes (Entwistle, 1995)

Biggs identifică factori similari cu cei identificați de Entwistle şi descrie stilurile caracterizate prin:

- orientare instrumentală sau pragmatică (*utilising*) ce presupune o abordare superficială a sarcinii;
- abordare profundă a sarcinii (*internalising*), ce presupune din partea elevilor o motivație intrinsecă, cu expectații pozitive cu privire la rezultatele învățării;
- orientare spre realizare (*achieving*), ce presupune că elevii vor să-şi afirme excelența față de colegii lor, în particular să obțină calificative cât mai mari. (Biggs, apud Child, 1997; Woolfolk, 1998)

Ph. Meirieu, vorbeşte de un "stil personal de conducere (*pilotage*) a învățării (S.P.P.A.) ca "mod de reprezentare a activității cognitive a subiectului pornind de la instrumentele furnizate de învățarea sistematică. Stilul personal de control al activităților de învățare desemnează maniera în

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

care persoana percepe, stochează şi comunică informaţia" (Meirieu,1993, p.192). Autorul descrie acest stil ca fiind polar:

- stil caracterizat prin posibilitatea de a învăţa mai degrabă prin verificare şi reconstrucţie (*production*),
- stil caracterizat prin posibilitatea de a învăţa mai degrabă prin interiorizare şi înţelegere (*consommation*).

Concordanţa între sistemul de pilotaj al învăţării (SPPA) al elevului şi sistemul de pilotaj (SPPA) al formatorului garantează eficienţa învăţării în situaţia didactică.

Unii autori au preferat să folosească termenul de "orientare" şi "abordare" (*approach*) a învăţării când s-au referit la diferenţele fundamentale dintre indivizi, în ce priveşte modul de raportare la sarcinile de învăţare şi să păstreze termenul de stil doar cu referire la ceea ce este tradiţional înţeles prin stil cognitiv. Stilul pare astfel dependent de persoană în timp ce "abordarea" (*approach*) se referă la procesele de învăţare care emerg din percepţia sarcinii academice de către elev, deci ar include ambele elemente: situaţia şi persoana. (Rayner şi R.Riding, 2000)

Mulţi autori consideră mai adecvată pentru semnificaţia conceptului de stil de învăţare, noţiunea de "preferinţe pentru învăţare" pentru că se referă la preferinţele cu privire la când, cum şi în ce condiţii învaţă individul concret. Modalitatea de definire a stilului de învăţare bazată pe preferinţe se focalizează de identificarea numărului şi naturii preferinţelor pentru învăţare care trebuie incluse în descrierea stilului.

În accepţiunea de expresie a preferinţelor individuale în ce priveşte mediul concret de învăţare, termenul de stil de învăţare apare frecvent în cercetările lui Dunn dintre anii 1978-1987. Perferinţele se referă la unde, când, cu cine, cu ce, preferă elevul să înveţe, să studieze, la căile de învăţare şi studiu (preferinţa pentru texte cu ilustraţii, lucrul în echipă versus singur, preferinţa pentru situaţii structurate versus nestructurate, ritmul de învăţare, cu pauze sau susţinut) (Woolfolk, 1998, p.128). Împreună cu Price, în 1984, Dunn realizează o descriere a stilului de învăţare după: preferinţele pentru mediu (zgomot, lumină, temperatură); aspectele motivaţional-emoţionale ale învăţării (motivaţie, persistenţă, responsabilitate, structură); aspectele sociale ale învăţării (activitatea în perechi, de unul singur, în echipă); dimensiunile fizice (momentul zilei, mobilitate) (apud Leino, 1989, p.24)

Cei mai mulţi autori sunt de acord că stilul de învăţare reflectă următoarele preferinţe pentru învăţare şi studiu, cu direcţiile lor de manifestare:

1. Preferinţele pentru momentul de timp în care se învaţă cel mai bine: ziua/noaptea;

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

2. Preferințele cu privire la modul de utilizare a timpului în rezolvarea sarcinii (*pacing*): unitar (cu concentrarea pe o singură activitate în unitatea de timp)/secvențiat (cu varierea sarcinilor în timp, cu pauze între sarcini);
3. Preferințele pentru instanța care coordonează învățarea: gândirea/afectivitatea;
4. Preferințele estetice: nevoi estetice înalte (grija pentru locul de studiu, nevoia de ordine, confort etc)/nevoi estetice joase (lipsa de preocupare pentru aparențe şi mediul ambiant);
5. Preferințele tactile: nevoia de a manipula lucrurile, de a acționa în timpul învățării (a scrie, a concretiza în ceva informația)/absența nevoii de a acționa în timpul învățării;
6. Preferințele pentru relațiile cu grupul (introversie/extraversie): preferința pentru activitate solitară/preferința pentru lucrul în grup;
7. Preferințele în legătură cu atitudinea față de evenimente (relativismul): relativism redus (tendința de a vedea şi judeca lucrurile în termeni stricți (bun sau rău)/relativism ridicat (tendința de a vedea şi judeca lucrurile în termeni relativi, de a accepta opinii diferite şi de a agrea schimbările survenite în desfăşurarea evenimentelor);
8. Preferințele în legătură cu raționamentul: deductiv (cu orientare inițială spre ideile principale ale sarcinii apoi spre detaliile ei)/inductiv (cu orientare spre particular şi apoi spre general);
9. Preferințele în legătură cu modalitatea senzorială activată în receptarea şi codificarea informațiilor: vizuală/auditivă (apud Glenn-Cowan, 1995, pp.85- 99)

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Rezumat

Unitatea de învățare nr.3, „Stilul de învățare – expresia deplinei autonomii în învățare" prezintă informții despre diferențele dintre stilul de învățare şi stilurile cognitiv, motivațional, afectiv, de comunicare şi de interrelaționare precum şi argumente pentru înțelegerea stilului de învățare ca expresie a deplinei autonomii în învățare. Expresie a maturității şi eficienței în învățare, *stilul de învățare* a intrat în atenția specialiştilor, de suficient timp pentru ca rezultatele cercetărilor lor să trezească interesul atât al managerilor învățării academice, cât şi al celor care învață, independent, autodirijat, autonom, în contextul dezvoltării personale pe parcursul întregii lor vieți. Stilul de învățare a fost definit de mulți cercetători în legătură cu strategiile învățării. *Strategia de învățare* este calea de rezolvare a unei sarcini particulare şi apare ca fiind centrată pe sarcină, în timp ce stilul se referă la persoană sau, cum se exprimă un autor anterior citat "Strategia unui subiect se articulează la un stil cognitiv personal relativ stabil" (Meirieu, 1993, p.192). *Stilul de învățare*, apreciat ca "una dintre cele mai importante resurse pentru a face față în mediul academic" (Glenn-Cowan, 1995, p.79), reprezintă: modul în care este abordată sarcina de învățare, strategiile activate pentru îndeplinirea sarcinii de învățare, ceea ce este stabil în modul de abordare a sarcinilor de învățare, ceea ce este caracteristic individului atunci când învață. Cel mai frecvent, stilul de învățare a fost abordat însă în legătură cu stilul cognitiv. Unii autori chiar afirmă că termenii *stil cognitiv* şi *stil de învățare* par interşanjabili: "educatorii preferă, în general, termenul stil de învățare şi includ multe feluri de diferențe individuale în el. Psihologii preferă termenul de stil cognitiv şi se limitează la a discuta doar diferențele în ce priveşte căile prin care oamenii procesează informația" (Woolfolk, 1998, p.126, Child, 1997, p.326). Stilul de învățare a fost definit cel mai frecvent cu semnificația de "combinație de caracteristici cognitive, afective şi alți factori psihici care servesc drept indicatori relativ stabili ai felului în care elevul percepe, interacționează şi răspunde la mediul de învățare Unii autori au preferat să folosească termenul de "orientare" şi "abordare" (*approach*) a învățării când s-au referit la diferențele fundamentale dintre indivizi, în ce priveşte modul de raportare la sarcinile de învățare şi să păstreze termenul de stil doar cu referire la ceea ce este tradițional înțeles prin stil cognitiv. Stilul pare astfel dependent de persoană în timp ce "abordarea" (*approach*) se referă la procesele de învățare care emerg din percepția sarcinii academice de către elev, deci ar include ambele elemente: situația şi persoana. (Rayner şi R.Riding, 2000).Mulți autori consideră mai adecvată pentru semnificația conceptului de stil de învățare, noțiunea de "preferințe pentru învățare" pentru că se referă la preferințele cu privire la când, cum şi în ce condiții învață individul concret. Modalitatea de definire a stilului de învățare bazată pe preferințe se focalizează de identificarea numărului şi naturii preferințelor pentru învățare care trebuie incluse în descrierea stilului. În accepțiunea de expresie a preferințelor individuale în ce priveşte mediul concret de învățare, termenul de stil de învățare apare frecvent în cercetările lui Dunn dintre anii 1978-1987. Preferințele se referă la unde, când, cu cine, cu ce, preferă elevul să învețe, să studieze, la căile de învățare şi studiu.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Întrebări/teme de autoevaluare

1. Cum poate fi definit stilul de învățare
2. Care sunt aspectele sub care a fost studiat cel mai frecvent stilul cognitiv
3. Enumerați notele prin care se diferențiază stilul *dependent/independent de câmpul perceptiv*
4. Descrieți comportamentele asociate stilului cognitiv impulsiv
5. Descrieți comportamentele asociate stilului cognitiv reflexiv
6. Enumerați categoriile stilului de comunicare
7. Descrieți stilul asertiv de comunicare
8. care sunt cele două dimensiuni ale procesului învățării luate în considerare de Kolb
9. Care sunt cele trei stiluri de învățare diferențiate de Entwistle
10. Precizați modurile de motivare specifice stilurilor de învățare diferențiate de Entwistle

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ *pentru clarificări conceptuale şi aprofundarea studiului*

BOEKAERTS, MONIQUE (1995), "Self-Regulated Learning: Bridging the Gap Between Metacognitive and Metamotivation Theories", În *Educational Psychologist*, 30 (4), pp.195-200.

GLENN – COWAN, PATRICIA, (1995), *Improve Your Reading and Study Skills*, Glencoe, McGraw-Hill, N.Y., …Illinois

GOLU, P. (2001), *Psihologia învățării şi dezvoltării*, Editura Fundației Humanitas, Bucureşti.

GOLU, P. (2001), *Psihologie educațională*, Ed. EX PONTO, Constanța

LEINO, ANNA-LISA, (coord.) (1989), *A Study of Learning Styles,* in "Research Bulletin", No.2, Helsinki.

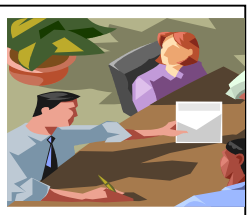
MARCUS, S., (coord.) (1999), *Competența didactică – perspectivă psihologică,* Ed.All, Bucureşti.

MEIRIEU, Ph. (1993), *Apprendre… oui, mais comment,* ESF éditeur, Paris.

RAYNER, S., RIDING, R. (2000), *Towards a actegorisation of cognitive styles and learning styles*, în SMITH, P.K., PELLEGRINI, A.D., (coord.) (2000), *Psychology of Education. Major Themes*. Vol.II "Pupils and Learning", Routledge Falmer. Taylor & Francis Group, London and New York, pp.447 – 475

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Verificarea cunoştinţelor



Alegeţi titlul potrivit pentru informaţiile de mai jos:

1. ----------

✓problema autocontrolului efortului depus în învățare.

✓problema potențialului conflict între procesele metacognitive şi cele ale achiziției cognitive.

✓orientarea epistemică a elevului.

✓problema acurateții predicției cu privire la învățarea bazată pe exercițiu comasat.

✓dificultatea "novicelui în activitatea de învățare" de a-şi dezvolta, din tacticile de învățare activate în diferite contexte naturale de studiu, un plan strategic general.

2. ----------

✓ sentimentul eficienței personale,

✓ sentimentul propriului activism,

✓ procesele motivaționale,

✓ resursele acționale implicate în propria cunoaştere despre cunoaştere,

✓ capacitatea personală de reglare a tuturor resurselor, atât a celor interne (procesele emoționale) cât şi a cleor externe (influențele mediului). (Zimmerman,1995, p.217).

3. ----------

- abilitatea generică de diagnoză a cerințelor sarcinii de învățare,
- abilitatea de construire şi evaluare a unor cursuri alternative ale acțiunilor de învățare,
- abilitatea de stabilire a unor scopuri proximale care să dirijeze efortului în învățare,
- abilitatea de creare a autostimulentelor care să susțină angajarea în sarcinile de învățare,
- abilitatea de gestionare a stresului şi a gândurilor intrusive, destabilizatoare care pot să apară în confruntarea cu sarcinile de învățare.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

4. ----------

deprinderi de:

- identificare a erorilor,
- sesizare şi reținere a modalităților de acțiune corecte, a celor care au dus la progres (*track of progres*),
- sesizare a supraîncărcării şi de evaluare a performanțelor acțiunii.

5. ----------

- integrează formele deliberate şi cele nondeliberate ale implicării cognitive;
- este asociată cu conştientizarea dificultăților care pot limita învățarea;
- presupune reactualizarea voluntară, selectarea şi utilizarea procedurilor cognitive şi a tacticilor de studiu necesare;
- presupune control deplin asupra afectelor şi cogniției;
- presupune interacțiunea dintre achiziția de cunoştințe, transferul în învățare şi articularea unor multiple strategii de studiu.

6. ----------

- Fixarea scopurilor
- Autoobservarea, automonitorizarea cursului sau a secvențelor activității de învățare
- Înregistrarea şi evaluarea progresului în învățare
- Autoîntărirea

7. ----------

- selectarea strategiilor potrivite,
- probarea (*testing*) înțelegerii şi a stării cunoaşterii,
- corectarea propriilor deficite,
- recunoaşterea utilității strategiilor.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

8. ----------

- strategii de memorare (întipărire),
- strategii de stocare,
- strategii de recuperare.

9. ----------

- ✓ tehnica primei litere sau a acronimelor (învățarea unei propoziții în care cuvintele încep cu o literă identică cu prima literă a unor cuvinte dintr-un şir de cuvinte care trebuie memorat – în genul ROGVAIV pentru culorile curcubeului),
- ✓ tehnica cuvintelor-ancoră (*peg word*) prin care se asociază cuvintele de învățat cu cuvinte mai uşoare care rimează cu acestea (doi-pisoi; trei-bei),
- ✓ metoda localizării (*method of locus*) care constă în plasarea informației "de ținut minte" în locuri familiare din ruta cotidiană a a individului,
- ✓ formarea de propoziții din cuvinte care se țin minte mai uşor şi în care prima silabă a fiecărui cuvânt coincide cu prima silabă a cuvântului care trebuie reamintit,
- ✓ asocierea noii informații cu o informație cunoscută, familiară, uşor de reamintit (noțiunea nouă "diatomit" poate fi asociată cu cele mai cunoscute de diametru sau dinamită),
- ✓ repetarea periodică a informațiilor (auzite sau citite),
- ✓ toate modalitățile de structurare a informației pe care dorim să ne-o reamintim (Reținerea punctelor principale din materialul studiat şi aranjarea lor în scheme sau paternuri semnificative),
- ✓ raportarea permanentă a informației învățate la evenimente personale.

10. ----------

- ✓ secvențierea învățării,
- ✓ autocontractul,
- ✓ imageria, imaginarea unor modele de acțiune,
- ✓ modificarea autopercepției şi autoimaginii negative,
- ✓ anticiparea dificultăților şi a modului de rezolvare a lor;
- ✓ autoadministrarea unor recompense.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

11. ----------

6. specificarea problemei pe care dorim să o controlăm cât mai eficient,
7. formularea unui angajament în sensul schimbării,
8. colectarea informațiilor cu privire la propriul comportament,
9. specificarea strategiilor la care se apelează,
10. menținerea nivelului atins în derularea programului.

12. ----------

- modul în care este abordată sarcina de învățare,
- strategiile activate pentru îndeplinirea sarcinii de învățare,
- ceea ce este stabil în modul de abordare a sarcinilor de învățare,
- ceea ce este caracteristic individului atunci când învață.

13. ----------

- dependență/independență de câmpul perceptiv (Witkin);
- reflexie/impulsivitate (Kagan);
- nivel conceptual (Hunt);
- abordare holistă/serialistă (Pask).

14. ----------

- divergent (*divergers*) – cu disponibilitate spre originalitate şi creativitate;
- convergent (*convergers*) – cu disponibilitate spre sarcinile de învățare clare cu metode cunoscute de rezolvare;
- asimilator (*assimilators*) – cu capacitate de adaptare la o realitate bine cunoscută, sigură;
- acomodator (*accommodators*) – cu capacitate de adaptare la situații noi, curiozitate, plăcere de a experimenta (apud Child, 1997)

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

15. ----------

- stil centrat pe semnificație (*meaning*), care implică motivație intrinsecă şi conferă învățării o abordare profundă;
- stil centrat pe reproducere (*reproducing*), care implică motivație extrinsecă, legată de teamă de insucces, bazat pe memorare, care conferă o abordare superficială a învățării;
- stil centrat pe realizare (*achieving*), care implică motivare extrinsecă, legată de speranța în succes şi conferă o abordare a învățării în termeni de succes (Entwistle, 1995)

Raspunsuri:

1. Probleme studiate în legătură cu autoreglarea învățării
2. Componente ale autoreglării învățării
3. Abilități pe care le presupune autoreglarea ca abilitate generalizabilă la o mare varietate de sarcini
4. Deprinderi de automonitorizare
5. Aspecte esențiale ale autoreglării învățării
6. Automanagementul învățării
7. Autoreglarea cunoaşterii
8. Strategii mnezice
9. Tehnici de creştere a retenției (păstrării) informațiilor în memorie
10. Strategii de automanagement al învățării
11. Autocontrolul în activitatea de învățare
12. Stilul de învățare
13. Aspectele sub care a fost studiat stilul cognitiv
14. Stiluri de învățare în funcție două dintre dimensiunile procesului învățării (perceperea şi procesarea informațiilor). (Kolb)
15. Stiluri de învățare raportate la modalitățile de motivare (Entwistle)

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

BIBLIOGRAFIE generală *in limba romana*

ALLPORT, G.W. (1991), *Structura şi dezvoltarea personalităţii,* E.D.P., Bucureşti.

ATKINSON, R.L., ATKINSON, R.C., EDWARD E.SMITH, DARYL J.BEM, (2002), *Introducere în psihologiei,* Ed.Tehnică, Bucureşti

AUSUBEL, D.P., ROBINSON, F.G. (1981), *Învățarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică,* E. D. P., Bucureşti.

BENIUC, M. (1970), *Psihologie animală, comparată şi evolutivă, Editura Ştiinţifică, Bucureşti*

BIRCH, ANN (2000), Psihologia dezvoltării, Ed.Tehnică, Bucureşti.

BIRCH, ANN, HAYWARD, S., (1999), Diferențe interindividuale, Editura tehnică, Bucureşti

BIRKENBIHL F.VERA, (1998), *Antrenamentul comunicării sau arta de a ne înțelege*, Editura Gemma Pres, Bucureşti

BLACKBURN, S.(coord.) (1999), *Dicționar de filosofie,* Oxford, Ed.Univers Enciclopedic, Bucureşti.

BRANDEN, N. (1996), *Cei şase stâlpi ai respectului de sine*, Editura Colosseum, Bucureşti

BRINSTER, Ph., (1999), *Terapia cognitivă*, Editura Teora, Bucureşti

BRUNER, J. S. (1970), *Pentru o teorie a instruirii,* E. D. P., Bucureşti.

CHEMAMA, R. (coord.) (1997), *Dicționar de psihanaliză*, Larosse, Ed.Univers Enciclopedic, Bucureşti.

CLEGG, B., BIRCH, P. (2003), *Creativitatea*, Editura Polirom, Iaşi

CONSTANDACHE, G.G. (1994), *Raționalitate, limbaj, decizie*, Editura tehnică, Bucureşti

COTTRAUX, J., (2003), *Terapiile cognitive. Cum acționăm asupra propriilor gânduri*. Editura Polirom, Iaşi.

COVEY, S.R. (2000), *Eficiența în 7 trepte. Un abecedar al înțelepciunii*, Alfa, Bucureşti

CREȚU, T., (2001), *Adolescența şi contextul său de dezvoltare*, Credis, Bucureşti.

DAVITZ, E.R., BALL, S. (1978), *Psihologia procesului educațional,* E. D. P., Bucureşti.

DELORS, J. (2000), *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO AL Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Polirom, Iaşi

DEEP, S., SUSSMAN, L., (1997), *Să acționăm inteligent*. Editura Polimark, Bucureşti.

D'HAINAUT, L (1981), *Programe de învățământ şi educație permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti

DINU, M., (1997), *Comunicarea*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti

DORON, R., PAROT, F. (1999), *Dicționar de psihologie*, Ed.Humanitas, Bucureşti.

DUMITRIU, Gh. (1998), *Comunicare şi învățare,* E. D. P., Bucureşti.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

DUCK, S. (2000), *Relaţiile interpersonale. A gândi, a simţi, a interacţiona*, Polirom, Iaşi

FAURE, E., (1974), *A învăţa să fii. Un raport UNESCO*, EDP, Bucureşti

FICEAC, B. (1996), *Tehnici de manipulare,* Editura Nemira, Bucureşti.

FORSYTH, D.R., (2001), "Leadership", în VISSCHER, P., NECULAU, A. (coord.) *Dinamica grupurilor. Texte de bază*, Ed.Polirom, Iaşi.

GAGNÉ, R. M. (1975), *Condiţiile învăţării,* E. D. P., Bucureşti.

GAGNÉ, R.M. (1977), *Principii de design al instruirii,* E.D.P., Bucureşti.

GOLU, P. (2001), *Psihologia învăţării şi dezvoltării*, Editura Fundaţiei Humanitas, Bucureşti.

GOLU, P. (2001), *Psihologie educaţională*, Ed. EX PONTO, Constanţa

GOLU, M. (1971), *Percepţie şi activitate*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti

GOLU, M. (2004), *Fundamentele psihologiei,* EdituraUniversitară, Bucureşti.

HILGARD, E., BOWER, G.H. (1974), *Teorii ale învăţării,* E.D.P., Bucureşti.

KIDD, S.R. (1981), *Cum învaţă adulţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti

LAPLANCHE, J., PONTALIS, J-B. (1994), *Vocabularul psihanalizei,* Humanitas, Bucureşti

LASSUS, R., (2000), *Analiza tranzacţională*, Editura Teora, Bucureşti

LEONTIEV, A.N. (1964), *Probleme ale dezvoltării psihicului*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti

LE SAGET, MERYEM, (1999), *Managerul intuitiv*, Editura Economică, Bucureşti

LINKSMAN, R. (1996), *Învăţarea rapidă,* Ed.Teora, Bucureşti.

LÖWE, H. (1978), *Introducere în psihologia învăţării la adulţi*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti

LIPPITT, R., WHITE, R. (2001), "Studiu experimental privind activitatea de conducere şi viaţa în grup", în: DE VISSCHER, NECULAU, A. (coord.), *Dinamica grupurilor. Texte de bază,* Editura Polirom, Iaşi

LLOYD, BARBARA, (1998), "Diferenţele dintre sexe" în: MOSCOVICI, S., (coord.), *Psihologia socială a relaţiilor cu celălalt*, Polirom, Iaşi

MALIM, T. (1999), *Procese cognitive*, Editura Tehnică, Bucureşti.

MALIM T., BIRCH, A., HAYWARD, S. (2000), *Psihologie comparată*, Editura Tehnică, Bucureşti

MANOLACHE, I., (1998), *Învăţare şi handicap*, Editura Licorna, Bucureşti

MARCUS, S., (coord.) (1999), *Competenţa didactică – perspectivă psihologică,* Ed.All, Bucureşti.

MARSHALL, G. (2003), (Eds.) *Dicţionar de sociologie*, Univers enciclopedic, Bucureşti

MÉNARD, S-D. (2002), *Cum să ne administrăm timpul*, Polirom, Iaşi

MICLEA M. (1999), *Psihologie cognitivă*, Editura Polirom, Iaşi

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

MINULESCU, M. (1996), *Chestionarele de personalitate în evaluarea psihologică*, Ed. Garell Publishing House, Bucureşti

MITROFAN, I., CIUPERCĂ, C., (1998), Incursiune în psihosociologia şi psihosexologia familiei, EditPress Mihaela S.R.L., Bucureşti

MITROFAN IOLANDA (2003) (Coord.), *Cursa cu obstacole a dezvoltării umane*, Polirom, Iaşi

MOSCOVICI, S., (coord),(1998), Psihologia socială a relațiilor cu celălalt, Polirom, Iaşi.

NEACŞU, I. (1996), *Formarea personalității autonome a elevului – dimensiune a proiectului educativ. Reconstrucția principiilor,* în: "Învățământul primar", nr.1-2-3.

NEACŞU, I. (1999), *Instruire şi învățare. Teorii, modele, strategii,* E. D. P., Bucureşti.

NEACŞU, I.(1990), *Metode şi tehnici de învățare eficientă,* Editura Militară, Bucureşti.

NEACŞU, I., (1978), Motivație şi învățare, E.D.P, Bucureşti.

PAROT, F., RICHELLE, M. (1995), *Introducere în Psihologie*, Editura Humanitas, Bucureşti

PIAGET, J. (1980), *Judecata morală la copil*, E.D.P., Bucureşti

POSTEL, J. (coord.) (1998), *Dicționar de psihiatrie şi de psihopatologie clinică*, Larousse, Ed.Univers Enciclopedic, Bucureşti.

POTOLEA, D. (1987), *Stilurile pedagogice: dimensiuni structurale şi incidențe în procesele de învățare la elevi,* în: "Revista de pedagogie", nr.12.

ROTH-SZAMOSKÖZI, MARIA (1998), *Activarea funcțiilor cognitive în copilăria mică,* Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

SALADE, D., ZÖRGÖ, B. (1976), "Educarea intereselor şi aptitudinilor elevilor" în CHIRCEV, A., SALADE, D. (1976), *Orientare şcolară şi preorientare profesională*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

SKINNER, B.F., (1971), *Revoluția ştiințifică a învățământului*, E.D.P., Bucureşti

ŞOITU, L. (1997), *Pedagogia comunicării*, E.D.P.R.A., Bucureşti

THORNDIKE, E.L., (1983), *Învățarea umană,* E.D.P., Bucureşti.

ZLATE, M. (1999), *Psihologia mecanismelor cognitive,* Ed.Polirom, Iaşi.

ZLATE, M. (2000), *Introducere în psihologie*, Polirom, Iaşi

ZLATE, M. (coord) (2001), *Psihologia la răspântia mileniilor*, Editura Polirom, Iaşi

ZLATE, M. (2006), *Fundamentele psihologiei,* Editura Universitară, Bucureşti.

ZÖRGŐ, B., PODAR, T., *Rolul autocontrolului în creşterea eficienței activității de învățare*, în B. ZÖRGŐ, I.RADU. (coord.) (1979), *Studii de psihologie şcolară,* EDP. Bucureşti.

YZERBYT, V., SCHADRON, G., (2002), *Cunoaşterea şi judecarea celuilalt. O introducere în cogniția socială*, Polirom, Iaşi.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

BIBLIOGRAFIE generală *în limbi de circulație universală*

ADAMS, J.A.. (1987), „Historical Review and appraisal on the learning, retention and transfer of human motor skills", *Psychological Buletin,* 101, 41 - 74

ALEXANDER, PATRICIA, A. (1995), "Superimposing a Situation-Specific and Domain-Specific Perspective on an Account of Self-Regulated Learning", în *Educational Psychologist*, 30 (4), 189-193, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey.

ANDERSON, J.R., REDER, L.M., SIMON, H.A.(2000), "Situated Learning and Education", în SMITH, K., PELLEGRINI, A.D. (Eds.) (2000) *Psychology of Education Major Themes*. Vol.II "Pupils and Learning", Routledge Falmer, Taylor & Francis Group, London and New York, pp.253-267

ARENDS. R.I. (1994) *Learning to teach.* (3rd ed.) New York, NY:McGraw Hill, Inc (ch.11)

ARGYRIS, C., SCHÖN, D. (1996) *Organisational learning II: Theory, method and practice,* Reading, Mass: Addison Wesley.

BANDURA, A. (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Clifs, N.Y. Prentice Hall

BANDURA, A. (1989), "Self – regulation of motivation and action through internal standards and goal systems", în: PERVIN, L.A. (Ed.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*, Lawrence Erlbaum Associates, Hilsdale, N.S.

BANDURA, A. (1997), *Self – efficacy: The Exercise of Control*, W.H.Freeman Company,

BANDURA, A. (2000), "Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy", în SMITH, P.K., PELLEGRINI, A.D., (coord.) (2000), *Psychology of Education. Major Themes*. Vol.II "Pupils and Learning", Routledge Falmer. Taylor & Francis Group, London and New York, pp.365-381

BENCZE, J.L. (2005) "Constructivismul" http://leo.oise.utoronto.ca/~lbencze/Constructivism.html

BESNAINOU, R., MULLER, C., THOUIN, CH. (1988), *Concevoir et utiliser un didacticiel. Guide pratique*, Les Éditions D'organisation, Paris.

BEZANSON, M.L. DeCOFF, S., STEWART , N.R. (1985), *Individual Employment. An action based approach*, Minister of Supply and Services, Canada

BIGGS, J.B. (1985), "The role of metalearning in study processes", *British Journal of Educational Psychology*, 55, pp.185-212

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

BILLINGS, A.G., MOOS, R.H. (1981), "The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events", *Journal of Behavioral Medicine,* 4, 157 - 189

BOEKAERTS, MONIQUE (1995), "Self-Regulated Learning: Bridging the Gap Between Metacognitive and Metamotivation Theories", În *Educational Psychologist*, 30 (4), pp.195-200.

BOEKAERTS, M. (2000), "Personality and psychology of learning", în SMITH, P.K., PELLEGRINI, A.D., (coord.) (2000), *Psychology of Education. Major Themes*. Vol.II "Pupils and Learning", Routledge Falmer. Taylor & Francis Group, London and New York, pp.414 – 447

BROWN, A.L. (2000)*The advancement of learning* în SMITH, P.K., PELLEGRINI, A.D., (coord.) (2000), *Psychology of Education. Major Themes*. Vol.II "Pupils and Learning", Routledge Falmer. Taylor & Francis Group, London and New York, pp.159-180

BURGOYNE, J.B. (2002), "Learning Theory and the Construction of Self", in: PEARN, M. (ed)(2002), *Individual Differences and Development in Organizations*, Wiley Handbooks in the Psychology of Management in Oranizations, John Wiley & Sons, Ltd, England

CARROLL, J. B. (1963), "A model of school learning", *Teachers College Record,* 64, pp. 723-733.

CHILD, D. (1997), *Psychology and the Teacher,* Cassel, London and Washington.

CONNER, MARCIA L, (2005), „Overview of Experiential Learning - Learning from Experience" (http://www.agelesslearner.com/intros/experiential.html)

CONWAY, JUDITH (1997), "Educational Technology's Effect on Models of Instruction", http://copland.udel.edu/~jconway/EDST666.htm#dislrn)

CORNO, L. (1986), "The metacognitive control components of self-regulated learning", *Contemporary Educational Psychology*, 11, p.333 - 346

COVINGTON, M.V. (1992), *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*, Cambrdige University Press, Cambridge

CROSS, K.P. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

DACEY, S., TRAVERS, S. (1996), *Human Development. Across the Lifespan*, WCB, Brown & Benchmark Publishers, Madison, Third Edition (1991, 1994)

DE CHARMS, R. (1968), *Personal causation: The Internal affective determinants of behavior*, New York, Plenum

DERRY, SHARON (1996), *Cognitive Schema Theory in the Constructivist Debate,* in "Educational Psychologist", 31 (3/4), 163-174, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

DIENER, C.I., DWECK, C.S. (2000), "An analysis of learned helplessnes" în SMITH, P.K., PELLEGRINI, A.D., (coord.), *Psychology of Education. Major Themes*. Vol.II "Pupils and Learning", Routledge Falmer. Taylor & Francis Group, London and New York, pp.381-398

DORÉ, Fr. (1983), *L'apprentisage. Une aproche psycho-éthologique,* Chenelière et Stanké, Éditions universitaires internationales, Montréal.

DWECK, C. (1986), "Motivational processes affecting learning", *American Psychologist*, 41, pp.1040-1048

EASTERBY-SMITH, M., BURGOYNE, J. AND ARAUJO, L. (eds.) (1999) *Organizational Learning and the Learning Organization*, London: Sage.

ELLIS, H.C. (1978), *Fundamentals of Human Learning, Memory and Cognition*, Wm.C.Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa

ENTWISTLE, N.(1995), "Introduction: Influences of Instructional Settings on Learning and Cognitive Development – Findings From European Research Programs", în *Educational Psychologist*, 30 (1), 1-3, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey.

ERIKSON, E.H. (1963), *Childhood and Society*, Norton, New York

ERIKSON, E.H. (1968), *Identity Youth and Crisis*, Norton, New York

FELDMAN, D.C. (2002) (ed.) Work career. A developmentale Perspective, Jossey – Bass, John Wiley and Sons, Inc.

FINK, DEE L. (1999), "Active learning", University of Oklahoma Instructional Development Program, July 19,

FONTANA, D. (1995), *Psychology for Teacher,* MacMillan Press LTD, Houndmills, Basingstoke, London.

GARCIA, T., PINTRICH, P.R. (1994), "Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies", în SCHUNK, D.H., ZIMMERMAN (1994) (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, Hillsdale, N.Y: Lawrence Erlbaum Associates, pp.127-153

GARDNER, H. (1996), *Les inteligences multiples,* Edition Retz, Paris.

GLENN – COWAN, PATRICIA, (1995), *Improve Your Reading and Study Skills*, Glencoe, McGraw-Hill, N.Y., …Illinois

GRAHAM, S. (1991), "Attribution theory in achievement context", *Educational Psychology Review*, 3, 5-40

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

GRIGORENKO, E.L. & STERNBERG, R.J. (1995), Thinking styles, în D.H. Saklofske & M.Zeidner (Eds.), *International Handbook of Personality and Intelligence*, New York, Plenum Press), pp.205-230

HALE, (2005) http://www.agelesslearner.com/intros/informal.html

HAMILTON, R., GHATALA, ELIZABETH (1994), *Learning and Instruction. Educational Psychologie,* McGraw-Hill Inc., New York.

HAVIGHURST, J.R., NEUGARTEN, BERENICE (1969), *Society and Education*, Allyn and Bacon, Inc. Boston

HIGGINS, E.T. (1987), "Self-discrepancy: A theory relating self and affect", *Psychological Review*, 94, pp.319 -344

HOPSON, B., SCALLY, M., (1999), "Build Your Rainbow. A Life Book for Career and Life Management", Cowcombe house, Cowcombe Hill, Chalford

HUITT, W. (2003), „Constructivismul" *Psihologia Educationala Interactiva*. Valdosta, GA: Universitatea de Stat din Valdosta, http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/construct.html

HUITT, W. (2004), "Summary of theories relating to learning and development", *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [date], from http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/summary/lrncmp.html.

KAGAN, J., PEARSON, L., WELCH, L. (1966), "Conceptual impulsivity and inductive reasoning, *Child Development*, 37, p.123-130

KIM, B. (2001). Social constructivism. In M. Orey (Ed.), Emerging perspectives on learning, teaching, and technology. Available Website: http://www.coe.uga.edu/epltt/SocialConstructivism.htm

KOHLBERG, L. (1984), "Essay on moral development", vol.II, Harper and Row, New York

KOLB, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

KNIGHT, P., HELSBY, G., SAUNDERS, M. (1998), *Independence and Prescription in Learning,* în "British Journal of Educational Studies", vol.46, No.1, pp. 54-67

KUHN, D. (2000), *A developmental model of critical thinking*, în SMITH, P.K., PELLEGRINI, A.D., (coord.) (2000), *Psychology of Education. Major Themes*. Vol.II "Pupils and Learning", Routledge Falmer. Taylor & Francis Group, London and New York, pp.180-207

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

LEHTINEN, E. (coord.) (1995), *Long-Term Development of Learning Activity: Motivational, Cognitive and Social Interaction,* în "Educational Psychologist", 30 (1), 21-35, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey.

LIEB STEPHEN (1991) Arizona Department of Health Services and part-time Instructor, South Mountain Community College

LEINO, ANNA-LISA, (coord.) (1989), *A Study of Learning Styles,* in "Research Bulletin", No.2, Helsinki.

LEON, J.S. (1960), *Emotional Maturity. The Development and Dynamics of Personality*, J.B.Lippincott Company, Philadelphia, Montreal

LINDGREN, H.C. (1967), *Educational Psychology in the Classroom*, John Wiley &Sons, Inc.New York, London, Sydney.

MANDL, H., FRIEDRICH, F.H., (coord.) (1992), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention,* Hogrefe, Verlag für Psychologie, Göttingen, Toronto, Zürich.

MANNING, B.H., PAYNE, B.D. (1996), *Self-talk for teacher and students: Metacognitive strategies for personal and classroom use*, Allyn and Bacon)

MARCIA, J. (1980), "Ego Indentitiy developement", în ADELSON, J. (Ed.), *handbook of adolescent psychology*, New York: Wiley

MARCIA, J. (1989), "Identity and intervention", *Journal of Adolescencei,* 12, pp.401-410

MARTON F. and SÄLJÖ, R., (1976), On qualitative differences in learning, *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp.115-127

MARKUS, H., RUVOLO, A. (1989), "Possible selves personalized reprezentaions of goals". In: PERVIN, L.A. (Ed.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NS

MASLOW, A.H., (1971), *The Farther Reaches of Human Nature*, Vikimg Press, New York

MAYER, R. E. (1996), "Learners as Information Processors: Legacies and Limitations of Educational Psychology's Second Metaphor", în *Educational Psychologist*, 31 (3/4), 151-161, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey.

McADAMS, D.P. (2006), *A new Introduction tp Personality Psychology*, Jojn Willey &Sons, Inc., USA

MCMAHON, M. (1997, December). „Social Constructivism and the World Wide Web - A Paradigm for Learning." Paper presented at the ASCILITE conference. Perth, Australia.

MEIRIEU, Ph. (1993), *Apprendre… oui, mais comment,* ESF éditeur, Paris.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

MERRIAM, S.B., CAFFARELLA, R.S. (1991) *Learning in Adulthood*, San Francisco: Jossey-Bass.

MESSICK, S. (1984), "The nature of cognitive styles: problems nd promise in educational practice", *Educational Psychologist*, 19, pp.59-74

MESSICK, S. (1994), "The matter of Style: manifestations of personality in cognition, learning and teaching", *Educational Psychologist*, 29, pp.121-136

MILLER, A. (1991), "Personality types, learning styles and educational goals", *Educational Psychology*, 11, pp.217-238

MUMFORD, A. (2002), "Choosing a Development Method", in PEARN, M. (ed)(2002), *Individual Differences and Development in Organizations*, Wiley Handbooks in the Psychology of Management in Oranizations, John Wiley & Sons, Ltd, England

MURRAY – HARVEY, R. (1994), "Learning styles and approaches to learning, distinguishing between concepts and instruments", *British Journal of Educational Psychology*, 64, pp.373-388

NARCY ,J-P. (1990), *Apprendre une langue etrangere*, Les Éditions D'organisation, Paris.

NUTHALL, G. (1996), "Commentary: Of Learning and Language and Understanding", în *Educational Psychologist* , 31 (3/4) , 207-214, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey.

O'NEIL, F. H. jr. (coord.) (1978), *Learning Strategies,* Academic Press, New York, San Francisco, London.

OLMY, MILLIE (1970), *Logical Thinking in Second Grade,* Teacherrs College Press, Columbia, SUA.

PASK, G. (1976), "Styles and strategies of learning", *British Journal of Educational Psychology*,46, pp.128-148

PEARN, M. (ed)(2002), *Individual Differences and Development in Organizations*, Wiley Handbooks in the Psychology of Management in Oranizations, John Wiley & Sons, Ltd, England

PEDLER, M., (1991), *Action learning in practice,* 2end edition, Aldershot: Gower

PERKINS, H.V. (1969), *Human development and Learning,* Wadsworth Publishing Company Inc., Belmont, California.

PINTRICH, P.R., (2000), *The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning*, în SMITH, P.K., PELLEGRINI, A.D., (coord.) (2000), *Psychology of Education. Major Themes*. Vol.II "Pupils and Learning", Routledge Falmer. Taylor & Francis Group, London and New York, pp.400 – 414

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

POPESCU, NEVEANU, P. (1977), *Curs de psihologie generală*, Tip.Univ.Bucureşti.

RANSON, S. et colab, (1996), *Towards a Theory of Learning*, în "Brittish Journal of Educational Studies, vol.44, nr.1, march.

RAYNER, S., RIDING, R. (2000), *Towards a actegorisation of cognitive styles and learning styles*, în SMITH, P.K., PELLEGRINI, A.D., (coord.) (2000), *Psychology of Education. Major Themes*. Vol.II "Pupils and Learning", Routledge Falmer. Taylor & Francis Group, London and New York, pp.447 – 475

ROGERS, C. (1966), *Le developpement de la personne*, Paris, Dunod

SCHMECK R. R. (1982), "Learning styles for college students", în DILLON, R. & SCHMECK, R. R., *Individual differences in cognition*, Vol. 1., New York: Academic Press.

SCHUNK, D. H. (1991), *Learning Theories: An Educational Perspective*, New York, McMillan Publishing Co.

SCHUNK, D.H. (1996), "Goal and Self-Evaluative Influences During Children's Cognitive Skill Learning", în *American Educational Research Journal*, vol. 33, No. 2, 359-382, Washington.

SENGE, P. (1990) *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*, London: Random House.

SIMONS, S.A., KALICHMAN, S., SANTROCK, J.W. (1994), *Human Adjustement,* WCB Brown & Benchmark Publishers, Madison

SMITH, P.K., PELLEGRINI, A.D., (coord.) (2000), *Psychology of Education. Major Themes*. Vol.II "Pupils and Learning", Routledge Falmer. Taylor & Francis Group, London and New York

SPRINTHALL, N.A., SPRINTHALL, R.C. (1974), *Educational Psychology*: *A Developementale Approach*, Addison – Wesley Publishing Company, Reading Massachusetts.

SPRINTHALL, N.A., SPRINTHALL, R.C., OJA, S.N. (1994), *Educational Psychology*, McGraw – Hill, Inc.New York, (…) Toronto.

STERNBERG, R.J. (1994), "Thinking styles: theory and assesment at the interface between intelligence and personality", în STERNBERG, R.J., RUZGIS, P. (Eds.), *Intelligence and Personality*, Cambrdige University Press, New York

THOMAS,W.D. (1986), "The role of Learning Strategies", în *Educational Psychologist*, 21, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey, pp.19-41.

TOLMAN, E.C. (1918), "Nerve process and cognition", Psychological *Reviews*, 25, 423-442.

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

TORO, J.B. et.al., (2005)"Effects of Bacward Speech and Speaker Variability in Language Discriminatiom by Rats", *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, vol.31, nr.1

VANDER ELST, P. (1978), *Pour apprendre a apprendre*, Ed.Labor, Bruxelles.

VAGOTSKY, L.S. (1962), *Thought and language*. (E. HANFMANN & G. VAKAR, Eds. and Trans.), Cambridge, MA: The M.L.T. Press.

WEINER, B, (1985), *An attributional theory of motivation and emotion*, New York, Springer - Verlag

WEINERT, F.E., HELMKE, A. (1995), "Interclassroom Differences in Instructional Quality and Interindividual Differences în Cognitive Development", *Educational Psychologist,* 30 (1), pp.15-20, Publisher Hillsdale, New Jersey.

WINNE, Ph.H.(1995), "Inherent Details in Self-Regulated Learning", în *Educational Psychologist*, 30 (4), 173-187, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey.

WOODWORTH, R., MARQUIS, D.G. (1965), *Psychology. A Study of Mental Life*, University PaperBacks, Methuen, London.

WOOLFOLK, ANITA E. (1995), *Educational Psychology, the Complexity of the Classroom* Allyn and Bacon, Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore.

WOOLFOLK, ANITA E., (1998), *Educational Psychology,* Allyn and Bacon, Boston, London Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore.

ZIMMERMAN BJ. 1990. Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Revue*, 2, 173-201.

Web Sites:

http://psychclassics.yorku.ca/Cronbach/Disciplines/

http://psychclassics.yorku.ca/links.htm

http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/tutorials/powerpoint/resources.html

http://allpsych.com/psychology101/contents.html

http://adulted.about.com/cs/learningtheory/

http://www.hcc.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/adults-2.htm

http://www.nl.edu/ace/Resources/Documents/AdultLearning.html

http://tip.psychology.org/cross.html

(http://www.encyclopedia.com/html/section/learning_ModelsofLearning.asp

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012

Copyright @ DEPARTAMENT ID 2012